
ENCUENTROS ACADÉMICOS DEL CLAUSTRO DOCENTE



FACULTAD DE
DERECHO
UNICEN

Presentación

La enseñanza en el nivel universitario está atravesada por múltiples debates y novedades que suponen la necesidad de pensar los desafíos que habremos de enfrentar en los próximos años. A los debates vinculados a la incorporación de nuevas tecnologías -especialmente, la inteligencia artificial-, se suman los que surgen de las nuevas tendencias impulsadas por el Estado y que tienen que ver, principalmente, con la necesidad de generar trayectos formativos más flexibles -que ofrezcan además, certificaciones intermedias-, que integren las posibilidades surgidas a partir de la educación a distancia, y que fortalezcan el trabajo con las habilidades y destrezas que son requeridas para el futuro ejercicio profesional. A este panorama se agrega, además, la próxima implementación de un sistema de créditos académicos -como unidad de medida de las cargas horarias-.

La diversidad y espesura de tales desafíos no puede ser abordado sino desde el conjunto de la comunidad académica. Con el objetivo de generar espacios horizontales de debate, en 2025 comenzaron a celebrarse Encuentros del Claustro Docente. La propuesta, iniciada bajo la gestión anterior -a cargo de Laura Giosa y Esteban Hess, como Decana y Vicedecano respectivamente-, es ahora continuada por quienes tenemos a cargo la conducción de nuestra casa de estudios.

Prontamente los Encuentros mostraron sus virtudes. La comprometida participación de cada uno/a de los y las docentes, permitió tratar de forma seria y profunda núcleos problemáticos vinculados a la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo institucional. Cada Encuentro estuvo organizado en torno a tres Ejes, sobre los cuales se prepararon documentos que organizaron el trabajo en grupos. Los debates y conclusiones generados por cada grupo fueron luego puestos en común en el plenario con todos/as los/as docentes asistentes.

Este documento da cuenta de la estructura que tuvo cada Encuentro, los documentos de trabajo de cada Eje, los intercambios mantenidos y las conclusiones diseñadas. Es entonces, una síntesis de los consensos contruídos de forma conjunta por todo el Claustro, a partir de los cuales han de diseñarse las mejoras e innovaciones futuras.

Siendo entonces un testimonio del trabajo de todo un conjunto de profesoras y profesores, cabe dar cuenta también del contexto en el que ha sido realizado. La Universidad Pública argentina sufre hoy uno de los más importantes ataques de su historia: desfinanciación generalizada, atrasos salariales, paralización de las obras de infraestructura y congelamiento de las becas, entre otras medidas regresivas.

Pese a todo, confiamos en que más tarde o más temprano, el futuro será mejor y para ello seguimos trabajando. Agradeciendo el compromiso de todos/as nuestros/as profesores/as, esperamos nuevos Encuentros del Claustro Docente.

Azul, febrero de 2026

Ezequiel Valicenti - Decano

María Victoria Schiro - Vicedecana

Contenido

I Encuentro Académico del Claustro Docente - *Los desafíos de la enseñanza en la Facultad de Derecho*

- Eje 1: El sentido de la cursada
- Eje 2: Balance del trabajo académico
- Eje 3: Impacto y desafíos de la carrera de Abogacía

II Encuentro Académico del Claustro Docente - *Nuevos escenarios para la enseñanza en la Facultad de Derecho*

- Eje 1: Formación y desarrollo futuro de los equipos docentes
- Eje 2: Trabajo académico autónomo y modalidades de enseñanza
- Eje 3: Dilemas y desafíos del uso de IA en el aprendizaje universitario

Anexo I - *Directivas relativas al uso responsable, ético y transparente de la Inteligencia Artificial Generativa en la Facultad de Derecho (UNICEN)*

**I Encuentro Académico del Claustro Docente
26 de febrero de 2025**

Los desafíos de la enseñanza en la Facultad de Derecho

I Encuentro Académico del Claustro Docente
Los desafíos de la enseñanza en la Facultad de Derecho

I.- Fundamentación

La enseñanza en el nivel universitario está atravesada por múltiples debates y novedades que suponen la necesidad de pensar los desafíos que habremos de enfrentar en los próximos años. Desde el desarrollo acelerado de nuevas tecnologías hasta las novedades y demandas en materia de políticas públicas educativas (trayectos formativos más flexibles, regulación de la educación a distancia, sistema de créditos académicos -como unidad de medida de las cargas horarias-, etc.)

Todo ello, hace propicio generar un espacio de encuentro y reflexión del claustro docente en el cual debatir y lograr consensos que permitan avanzar en el abordaje de los desafíos próximos.

II.- Propósitos

La actividad tiene por propósito general fomentar la reflexión y el trabajo colaborativo en torno a ejes temáticos, y promover el intercambio de ideas y la generación de estrategias para afrontar los desafíos actuales de la enseñanza universitaria. Se espera propiciar debates que sostengan consensos sobre estrategias de enseñanza innovadoras destinadas a fortalecer el rol formativo de los espacios curriculares, considerando las necesidades y expectativas de los/as estudiantes, las transformaciones sociales y tecnológicas, y la demanda de una enseñanza más eficiente y significativa.

Dadas las características del encuentro y las posibilidades del espacio, sólo permitirá la participación física presencial.

III.- Ejes de trabajo

La dinámica propuesta para la actividad requerirá trabajar sobre un máximo de tres ejes temáticos, de los propuestos a continuación:

1. **El sentido de la cursada:** Se propone reflexionar en torno al propósito de la cursada en el trayecto formativo del estudiante, abordando preguntas claves como: ¿para qué sirve cursar? ¿qué les aporta a los/as estudiantes en términos académicos, personales y profesionales? ¿es posible lograr una complementación útil entre la cursada en sede y las actividades de educación a distancia? ¿cuál es el sentido de la promoción?
2. **Balance del trabajo académico:** Análisis de la carga horaria de las asignaturas y su relación con el trabajo autónomo del/de la estudiante, reflexionando sobre tópicos como: ¿qué carga horaria requeriría la carrera considerando la totalidad del trabajo académico a partir de las nuevas reglamentaciones? ¿cómo se distribuye y debería distribuirse la intensidad del trabajo académico entre las horas en el aula y las de trabajo autónomo? ¿qué estrategias propondrían para reorganizar la distribución de tiempo entre el aula y la casa? ¿de qué manera la incorporación de

horas de educación mediada por tecnología podría resultar útil para mejorar el rendimiento académico?

3. **Impacto y desafíos de la carrera de Abogacía:** Reflexión sobre la inserción de la carrera en la ciudad y en la región, a partir de interrogantes como: ¿de qué manera podría consolidarse la carrera de abogacía en el ámbito de influencia de la Facultad? ¿cuáles son las amenazas y los desafíos futuros para el crecimiento de la carrera y el impacto en la comunidad?

IV.- Estructura y dinámica

El encuentro propiciará el diálogo entre pares, con espacios para el trabajo en grupos reducidos y plenarios para la puesta en común. La Secretaría Académica redactará, posteriormente, un informe que contenga las conclusiones de la actividad.

15:00 -15:30 – Bienvenida y presentación de la actividad

Breve presentación de la actividad, sus propósitos y los ejes temáticos.

15:30 – Trabajo en grupos

Los/as participantes se dividirán en tres grupos, y se asignará a cada grupo un eje temático. La organización de los grupos procurará la representación de docentes en 2 sentidos: a) distintos espacios curriculares según departamento de pertenencia, año de la carrera y tipo de espacio; b) representación de docentes según cargos y dedicación.

15:30-16:15 – Primera parte

En cada eje se propondrá una actividad que inicie el análisis y propicie el debate.

16:15-16:30 – Corte breve

16:30-17:30 – Segunda parte

En cada eje se propondrán interrogantes disparadores a partir de los cuales deberán elaborarse propuestas/conclusiones que identifiquen los desafíos docentes involucrados en cada eje. El trabajo deberá realizarse por escrito con el propósito de ser posteriormente leído en el trabajo plenario.

17:30 – 18:00 Corte

18:00 – 19:30 Plenario de conclusiones

Cada grupo designará un/a orador/a que leerá las conclusiones obtenidas. Posteriormente se habilitará el debate e intercambio a la totalidad de los/as participantes. Se asignará un máximo de 30 minutos a cada grupo.

19:30 – Cierre de la actividad y valoración general

I Encuentro Académico del Claustro Docente
Los desafíos de la enseñanza en la Facultad de Derecho

Eje 1: El sentido de la cursada

I.- Breve introducción

El eje está destinado a reflexionar en torno al propósito de la cursada en el trayecto formativo del estudiante. Proponemos reflexionar a partir de: a) estadísticas sobre los resultados de la cursada en los últimos dos años; b) testimonios de estudiantes y graduados/as sobre la experiencia de cursar y su valoración.

Las cursadas y sus resultados

Si bien los resultados varían entre materias, es posible ofrecer un panorama generalizado por años, a partir de calcular porcentajes de estudiantes que aprueban la cursada (incluyendo a quienes regularizan y quienes promocionan), quienes desaprueban y quienes abandonan.

2023 - Abogacía

Año	Aprueban	Desaprueban	Abandonan
1º	47%	25%	28%
2º	49%	9%	42%
3º	55%	6%	39%
4º	60%	5%	35%
5º	42%	11%	37%

2024 - Abogacía

Año	Aprueban	Desaprueban	Abandonan
1º	40%	21%	38%
2º	62%	4%	34%
3º	63%	11%	26%
4º	61%	5%	34%
5º	64%	6%	30%

La acreditación por promoción

Según datos de 2023, promocionan entre un 20% y un 30% de los/as estudiantes inscriptos/as, con máximos de un 53% y un mínimo de 11%. En el caso de los Talleres, la cantidad de promociones son mayores y se ubican entre un 50% y un 70%. En 2023 fueron ofrecidas 20 asignaturas por promoción (dato que incluye a las que son bimestrales y, por lo tanto, promocionables por REP).

En 2024, fueron ofrecidas 27 asignaturas por promoción (6 talleres, 8 bimestrales y 13 cuatrimestrales). En valores similares al año anterior, promocionaron un promedio del 30% de los/as estudiantes. Sin embargo, cabe destacar que en las asignaturas y talleres de 5to año el promedio de promoción ronda en 50% (es decir, la mitad de los/as inscriptos/as aprueban la asignatura).

II.- Primera parte: la experiencia de los/as estudiantes

En primer lugar les proponemos trabajar a partir de la experiencia de los/as estudiantes de nuestras carreras. A continuación les presentamos una serie de relatos en primera persona que recabamos de estudiantes y graduados/as de diferentes etapas de la Facultad.

Les planteamos los siguientes interrogantes disparadores:

- ¿Qué te aportó la cursada de la carrera?
- ¿Qué actividades o dinámicas recordas de una clase que te hayan impactado?
- ¿Qué tenían de particular las cursadas que no te aportaron demasiado?
- Rendiste libre, ¿cuál fue la diferencia entre preparar un final libre y uno a partir de la cursada?

Les compartimos algunas de las respuestas:

1.- ¿Qué te aportó la cursada de la carrera?

“Con respecto a la primera pregunta, la cursada me aportó mucho en la carrera. En sí cursé casi todas las materias y me sirvió no sólo para entender los temas sino también para evacuar dudas. Están buenas las cursadas en la facultad porque no son tan distintas a lo que uno estaba acostumbrado en su momento en la escuela”. L., estudiante de 5to año.

“Siento que la cursada en general me aportó mucho, tanto desde crear vínculos como para entender los temas. El cambio en mi caso fue muy notorio ya que empecé la carrera en pandemia, la vuelta a la presencialidad significó relacionarme con personas y vivir la clase de manera diferente. El clima que se crea en el aula da más pie para enfocarse y aprender que estando uno solo desde su casa. Por otra parte, cursar las materias da una mejor preparación a la hora de abordar el examen final, ya que los profesores generalmente hacen hincapié en los temas trascendentales y lo hacen saber a los alumnos. Personalmente pude notar que tengo muy buena memoria auditiva, así que asistir a clases me ayudaba mucho a abordar la bibliografía y estudiar para los exámenes de la mejor manera posible”. V., estudiante de mitad de carrera.

“La cursada me aportó diferentes herramientas que no podría haber aprendido por mi misma, tanto el equipo docente como los ayudantes alumnos. A lo largo de la cursada estuvieron presentes en cada duda, cada concepto desconocido, cada tema complejo de entender, en la preparación para los parciales y los exámenes finales”. A., estudiante de 1er año.

“En cuanto a qué me aportó la cursada de la carrera, yo creo que me aportó muchísimo, me aportó tener cercanía con quienes eran mis compañeros y compañeras, de poder compartir nuestras preocupaciones, o cómo íbamos en cuanto al estudio, cómo lo encarábamos, creo que es un espacio muy rico para ese intercambio, en ese sentido, y también incluso para conocernos y forjar amistades”. C., graduada 2022

“Respecto a las asignaturas en sí, creo que lo que me aportó fue claridad en los conceptos de las diferentes materias, poder ver el punto de vista de diferentes personas sobre un mismo tema, ese intercambio con diferentes estudiantes y bueno, con distintos profes durante una misma asignatura. Creo que eso fue lo más importante, poder ver los diferentes puntos de vista de un profe sobre un tema. Creo que eso nos ayuda bastante a poder abrimos más al momento de estudiar una materia y no quedarnos únicamente con lo que leemos en los libros”. T., estudiante de 5to. año

2.- ¿Qué actividades o dinámicas recordas de una clase que te hayan impactado?

“En algunas materias se utilizaban cuestionarios online en forma de juego, lo cual me parece muy enriquecedor: nos ayuda a repasar los temas y además a distendernos un poco de la estructura tradicional de las clases. Por otro lado, el abordaje de casos prácticos me pareció trascendental ya que podíamos llevar la teoría a la práctica. Siento que es mucho más eficiente evaluarnos a partir de la resolución de un caso, que tomar artículos o conceptos de memoria. No le resto importancia a saberlos, me refiero a que el verdadero conocimiento se hace notar a la hora de aplicar la teoría en la práctica, y es lo que en definitiva tendremos que hacer como futuros profesionales”. V., estudiante de mitad de carrera.

“Recuerdo dinámicas que ayudaban mucho con los temas de las cursadas, desde casos para aplicar al contenido, responder cuestionarios usando el teléfono como también trabajar más en particular mediante comisiones de alumnos reducidas. Me gustó mucho en su momento trabajar en comisiones ya que permite tratar más en “micro” los temas que se dan en la clase, viendo cuestiones de la práctica profesional”. L. estudiante de 5to. año

“(…) con la clase práctica logras fijar todos esos contenido además de la aplicación de lo estudiado a la realidad y sin duda ayudan a la comprensión de la materia, también las diferentes actividades que realizan desde cada una de las cátedras como la asistencia a charlas de diferentes juristas, visitas a diferentes instituciones que sin duda aportan una mirada amplia de lo que la carrera y la Facultad ofrece”. A., estudiante de 1er año.

“Actividades o dinámicas que recuerdo en una clase, por un lado, los quiz, con imágenes, con varias opciones que tenés que ir juntando puntos. Esa dinámica me gustaba porque permitía, no sé si distraerse es justamente la palabra, pero de venir tanto tiempo escuchando la clase y que uno comienza a cansarse. Ese momento de dispersión un rato, pero a la vez poder seguir avanzando con los temas de la materia estaba muy bueno. Eso en actividades más lúdicas, pero

también las dinámicas son las de rol, ya sea con un caso o las que tienen que ver con oratoria que no necesariamente estás hablando del plano jurídico; todo lo que tiene que ver con rol y que te puedan llevar al momento del ejercicio profesional, es muy bueno. También me gusta cuando se utilizan videos, ya sea películas o entrevistas para generar debates en el aula, ese tipo de actividades no sé si me impactaron pero me gustaba que se generen". T., estudiante de 5to. año

"Yo creo que las dinámicas o actividades que impactaron más fueron como la cuando por ahí te das cuenta que realmente los profesores y las profesoras estaban abiertos a la participación de estudiantes, ya sea para evacuar dudas o cuando por ejemplo están dando un tema y vos lo relacionas con algo en particular, como que por ahí que el profesor o la profesora te escuche realmente de lo que vos le estás hablando y que no siga por ahí como tenía armado el discurso, eso por ahí es lo que más te impacta porque como que ahí genera un feedback entre profesor, profesora y estudiante que está bueno o por ahí cuando se han generado incluso espacios de discusión" C., graduada 2022

3.- ¿Qué tenían de particular las cursadas que no te aportaron demasiado?

"Las cursadas que menos me aportaron fueron debido a la variedad de temas que tocaban, muchos de ellos fuera del programa de estudios de la materia. Otras materias tuvieron el inconveniente de depender casi en su totalidad de la utilización de medios electrónicos, cuando no siempre los alumnos disponían de los mismos o, en algunos casos, de la dependencia a presentaciones visuales como powerpoints". S., estudiante de 3ero.

"Sobre las clases que no me aportaron tanto, solían ser muy teóricas, no había momentos donde aplicar los conceptos, no había resolución de problemas donde uno podía afianzar el conocimiento, digamos. También las que no me gustaban mucho, porque me iba con lo mismo que me encontraban los textos". B., graduada en 2021.

"Particularmente las cursadas que no aportaron demasiado son aquellas que se limitan a explicar ideas principales acerca de los textos y los contenidos sin profundizar, quedando así conceptos vacíos. Por otro lado, aquellas que se limitan solo a la realización de actividades la mayor parte de la clase". M., estudiante de 2do.

"(...) También un problema que solía haber, generalmente era todo un conjunto, como que toda la materia tenía varios problemas, en las materias que hay varios docentes, el problema de que no sean como el hilo conductor de las unidades, que venga un docente un día y te de una unidad, y venga otro docente otro día y te de cinco unidades más adelante y después vuelan para atrás y después para adelante, como que no había una coherencia en ese sentido de dictar las clases, sumado a que cada docente tenía una perspectiva diferente del contenido, entonces a veces se contradecían o cosas así, que a uno lo hacía confundirse bastante". T., estudiante de 5to.

4.- ¿Rendiste libre? ¿Cuál fue la diferencia entre preparar un final libre y uno a partir de la cursada?

"En cuanto a los finales libres, en la mesa de examen los profesores no han hecho diferencias en cuanto a la preparación de un tema o la cantidad de preguntas comparadas con un alumno regular. Lo que cambia tal vez es la preparación previa, como dije antes la cursada aporta datos que al estudiar uno por su cuenta, o se pasan por alto o no se le dan la suficiente atención". L., estudiante de 4to.

“El sentarse a estudiar de manera libre, si bien uno puede contactarse con los docentes y sacarse sus dudas, no va a tener la misma cercanía tal vez con la materia que si lo puede tener un regular. Si bien rendir libre es súper posible y están las herramientas dadas para poder

preparar una materia de manera completa, la cercanía que tiene la cursada, las herramientas que utilizan los docentes a la hora de explicar en la cursada hace que sea mucho más fácil llegar preparado al final como regular, donde ya además, generalmente, si te fue bien en la cursada, al final ya llegas con un 60% de mínimo, 60% aprendida la materia, pero de mínimo. Entonces es otra también la confianza que se tiene a la hora de rendir el final”. R., estudiante de 5to.

“Rendí libre las que no pude promocionar. Al principio iba a todas las clases, como cursante libre, aunque después la dejé de cursar porque eran clases de tres horas, se hacían muchos trabajos prácticos de leer en la clase, resolverlo ahí, se perdía tiempo, no se avanzaba con temas. Es una materia muy extensa, entonces haber tomado la decisión de hacerla libre fue la mejor decisión porque eso me permitió cursar otras materias, no tuve el estrés de tener una materia promocionable y la hice a mi ritmo. En diciembre la rendí, me fue bien y creo que fue una muy buena decisión”. T., estudiante de 3ero.

Ahora, a partir de los relatos, les proponemos que intentemos identificar qué dinámicas o actividades valoran como provechosas los estudiantes y cuáles consideran menos valiosas. ¿A qué tipo de contenido apuntan esas valoraciones (teóricos, prácticos o actitudinales)? ¿Están de acuerdo con esas valoraciones? ¿Creen que existen algunas experiencias que resultan provechosas para el aprendizaje pero que los/as estudiantes no terminan de valorar?

Descripción de la actividad o dinámica	Contenidos a los que se refiere (teórico, práctico, actitudinal).	¿Es valorada positivamente?

III.- Segunda parte: los desafíos de la cursada

A partir de la actividad anterior, les proponemos reflexionar en torno a **cuáles son los desafíos docentes a la hora de planificar y llevar adelante la cursada**. Les proponemos partir de interrogantes como:

- ¿Cuál es el aporte de la cursada en términos académicos, personales y profesionales?

- ¿Es posible lograr una complementación útil entre la cursada en sede y las actividades de educación mediada por tecnología?
- ¿Es la evaluación por promoción de la asignatura una opción que permitiría poner en valor la cursada? ¿qué condiciones deberían reunirse?
- ¿Qué dinámicas de trabajo pueden resultar adecuadas para lograr de mejor manera los propósitos de una cursada?
- ¿De qué manera abordar la enseñanza en el caso de los estudiantes libres?

IV.- Síntesis del trabajo grupal y del intercambio general

Luego del intercambio entre los docentes, se evidenció un alto grado de coincidencia en las preocupaciones vinculadas al sentido y a la eficacia de las cursadas. Sin embargo, también se señaló que, si bien los diagnósticos fueron compartidos, no siempre emergieron soluciones claras o consensuadas en la misma medida. La discusión permitió poner en común miradas, tensiones y dificultades que atraviesan lo que pasa en el aula.

Uno de los acuerdos centrales fue que el análisis de las problemáticas no puede reducirse exclusivamente a la dimensión de la enseñanza, sino que debe contemplar el proceso completo, incorporando la perspectiva del aprendizaje. En este sentido, se subrayó la importancia de visibilizar y analizar las prácticas estudiantiles junto con las prácticas docentes, como parte constitutiva de la evaluación de la eficacia de una cursada.

En ese marco, surgió la cuestión de *la planificación*. Los docentes señalaron como una dificultad recurrente la organización de las evaluaciones, particularmente lo que denominaron la “competencia por las fechas de examen”, que obliga a realizar ajustes permanentes y genera tensiones entre cátedras. Esta situación impacta negativamente en la planificación docente, ya que obliga a modificar cronogramas ya establecidos y a reorganizar contenidos, en un contexto atravesado por feriados, actividades institucionales y eventos imprevistos que reducen significativamente el tiempo efectivo de cursada.

Sumado a lo anterior, se mencionó como problemática la superposición de las clases con mesas de examen u otras actividades académicas. En estos casos, se produce una *merma en la asistencia*, se dictan clases con grupos reducidos o directamente se suspenden encuentros, lo que fragmenta el desarrollo de los contenidos y dificulta la continuidad pedagógica. Cuando los estudiantes retoman la cursada, suelen encontrarse desfasados respecto del ritmo del programa, lo que profundiza las dificultades de aprendizaje.

Frente a este escenario, se planteó la necesidad de revisar ciertos aspectos de la normativa vigente, con el objetivo de mejorar la coordinación institucional y facilitar una planificación más estable. También surgió como posibilidad evaluar la ampliación de las franjas horarias, incorporando eventualmente espacios curriculares en turno mañana, aunque se reconocieron las limitaciones reales que esto implica para muchos docentes, dadas sus obligaciones profesionales externas.

Otro eje de preocupación fue la *atención en clase y las prácticas de estudio* de los estudiantes. Los docentes coincidieron en señalar una disminución generalizada en los niveles de atención y, especialmente, serias dificultades en la lectura comprensiva. Se remarcó que muchos estudiantes leen poco o de manera fragmentada, lo que afecta directamente su capacidad de análisis, participación y apropiación de los contenidos. Esta

situación tensiona el trabajo docente, ya que se vuelve necesario indicar con excesivo detalle qué y cómo leer, generando una dependencia que limita el desarrollo de la autonomía académica.

En este punto, se expresó una tensión entre la necesidad de adaptar las metodologías a los perfiles actuales de los estudiantes y la obligación de sostener niveles adecuados de exigencia y calidad. Se coincidió en que la innovación pedagógica no puede

implicar una reducción del rigor académico, sino que debe orientarse a generar mejores condiciones para el aprendizaje, fortaleciendo las prácticas de estudio y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso formativo.

Finalmente, se abordó la problemática del *ingreso y la adaptación a la vida universitaria*. Los docentes consideraron que existe una brecha significativa entre las condiciones con las que los ingresantes llegan a la carrera y las prácticas académicas que se les exige durante la cursada. En este sentido, se debatieron distintas alternativas, como la extensión del curso de ingreso, la incorporación de materias introductorias en el primer cuatrimestre o incluso la revisión de la ubicación curricular de ciertas asignaturas complejas que actualmente se dictan en primer año.

También se planteó la posibilidad de crear una asignatura introductoria obligatoria dentro del plan de estudios, orientada a la vida universitaria, las técnicas de estudio, la lectura comprensiva y algunos contenidos disciplinares básicos. Estas propuestas se pensaron no como mecanismos selectivos, sino como dispositivos de acompañamiento, en el marco de una normativa que impide establecer cursos eliminatorios.

A modo de cierre, se concluyó que fortalecer el sentido de la cursada requiere una mirada institucional integral, que articule planificación académica, metodologías de enseñanza y políticas de ingreso, reconociendo las transformaciones en los perfiles estudiantiles actuales y la necesidad de generar condiciones pedagógicas que permitan sostener la calidad formativa sin perder de vista las dificultades reales que atraviesan los estudiantes.

Se sintetizan las principales ideas surgidas del intercambio:

- Promover un abordaje integral de la cursada que articule las prácticas docentes con las prácticas de aprendizaje de los estudiantes.
- Fortalecer los mecanismos institucionales de planificación académica para mejorar la coordinación entre cátedras y optimizar el uso del tiempo de cursada.
- Diseñar estrategias que favorezcan la continuidad pedagógica y reduzcan el impacto de interrupciones en el desarrollo de los contenidos.
- Impulsar metodologías de enseñanza que estimulen la participación, la atención y la lectura comprensiva, sin resignar exigencia académica.
- Desarrollar dispositivos pedagógicos orientados a fortalecer la autonomía del estudiante en sus prácticas de estudio.
- Implementar propuestas de acompañamiento al ingreso que faciliten la adaptación a la vida universitaria y a las exigencias propias de la formación superior.

- Revisar la organización curricular del primer año con criterios propedéuticos que favorezcan trayectorias académicas más sólidas desde el inicio.

I Encuentro Académico del Claustro Docente
Los desafíos de la enseñanza en la Facultad de Derecho

Eje 2: Balance del trabajo académico

I.- Breve introducción

El eje está destinado a reflexionar en torno a la duración real de la carrera, considerando la carga horaria que implica la cursada como así también el tiempo de trabajo autónomo del/la estudiante.

Es inminente la implementación, y por ende adecuación, de los planes de estudio atento a los nuevos parámetros de duración total de las carreras y la conversión a créditos como parámetro único de referencia para el reconocimiento de las carreras tanto a nivel nacional como internacional. Para ello proponemos reflexionar a partir de: a) la carga horaria actual de los espacios curriculares y las carreras; b) lineamientos ministeriales (norma vigente y sus inminentes modificaciones) para su pronta implementación.

II.- Primera Parte: La carga horaria real de los espacios curriculares

La actividad que aquí se propone implica que cada integrante del grupo deberá, remitiéndose a su espacio curricular principal, consignar en cada ítem consultado a continuación, las horas que estima le debería dedicar un/a estudiante promedio a la asignatura/taller para regularizar y posteriormente aprobarla.

a. Tiempo de contacto áulico

	Hs. semanales	Hs. Totales
¿Cuántas horas de actividades presenciales (cursada) tiene la asignatura en todo el bimestre/cuatrimestre?		

b. Tiempo de trabajo autónomo

¿Cuántas horas considera que necesita un/a estudiante promedio para realizar las actividades no presenciales (trabajo autónomo del estudiante) propuestas por la asignatura. Indicar sólo sobre aquellas que corresponda.	Hs. semanales	Hs. Totales
• Lectura de bibliografía obligatoria		
• Desarrollo de trabajos prácticos		
• Actividades virtuales (no supervisadas. Ej. Mirar un video)		
• Otras actividades. Indicar:		
Horas totales de trabajo autónomo		

c. Tiempo de estudio

	Hs. Totales
¿Cuántas horas estima que necesita un/a estudiante promedio para preparar los exámenes parciales? Estimar el tiempo específico de estudio, por fuera de las actividades antes calculadas y, según la cantidad de evaluaciones que se toman en la asignatura.	

¿Cuántas horas estima que necesita un/a estudiante promedio para estudiar para la evaluación final y aprobar la asignatura? Si el espacio es por promoción y lo consignó arriba, no hace falta completar este ítem. Si la asignatura tiene final obligatorio, aquí debería indicarse un tiempo específico para estudiar/repasar la materia antes de rendir.	
Horas totales de estudio	

d. Tiempo total	Hs. Totales
¿Cuántas horas necesita en total un/a estudiante promedio para aprobar la asignatura? Sumar las horas totales de todas las actividades antes consignadas.	

¿Cómo se distribuye el tiempo en función de los ítems antes consultados? Calcular el porcentaje que representa cada ítem siendo 100% la carga horaria total.	
Tiempo de contacto áulico docente-estudiante	%
Tiempo de trabajo autónomo del estudiante	%
Tiempo de estudio total	%

e. Síntesis y reflexión.

Para llevar al día la carrera (según lo previsto por plan de estudio) un/a estudiante promedio debería cursar 4 espacios curriculares por cuatrimestre. ¿Cuántas <u>horas semanales</u> necesita un/a estudiante para llevar adelante las materias (contacto áulico + trabajo autónomo) si se toma como insumo la actividad recién realizada? Este cálculo puede hacerlo considerando las horas consignadas por 4 materias diferentes con distintos miembros del grupo o multiplicando por 4 lo consignado para su asignatura.	
--	--

¿Qué reflexiones surgen a partir del trabajo hasta aquí realizado?

III.- Segunda Parte: el desafío de la revisión de los planes de estudio

Definiciones normativas.

Si bien se está a la espera de una modificación de la RM 25998/2023 para su posterior implementación plena. Se sabe que:

- Que disponer de un sistema nacional de créditos académicos, establecerá parámetros para el reconocimiento de la trayectoria de los estudiantes en el Sistema Universitario Nacional, así como con instituciones universitarias de otros países. Y favorecerá las estrategias de internacionalización llevadas adelante por las instituciones universitarias, en particular la movilidad de estudiantes.
 - El valor del crédito está definido en **1 CRE = 25 horas**. Se está a la espera de cierta flexibilización, con un rango entre 25 y 30 horas de trabajo total del/la estudiante, en lugar de un valor fijo de 25 horas.

- Que se debe acortar la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras, con una mirada del currículum como política académica y no como mero problema de planes de estudio. La duración máxima total de carreras se establece de la siguiente manera:
 - **Pregrado – carreras de 2 años: 120 CRE (60 CRE promedio por año)**, lo que corresponde a 3.000 hs. de trabajo total del/la estudiante. Las horas de interacción pedagógica (docente-estudiante) se establecerán con un rango mínimo de 1.100 hs. y hasta por el 25% de ese valor (**hasta 1.375 hs.**)
 - **Grado – carreras de 4 años: 240 CRE (60 CRE promedio por año)**, lo que corresponde a 6.000 hs. de trabajo total del/la estudiante. Las horas de interacción pedagógica (docente-estudiante) se establecerán con un rango mínimo de 2.100 hs. y hasta por el 25% de ese valor (**hasta 2.625 hs.**)

Nuestras carreras en la actualidad.

Carreras	Duración teórica s/Plan de estudio		Conversión a créditos	
	En años	En horas	1h/25CRE	1h/30CRE
Tecnicatura	2 ½	1.660	66.4	55.3
Abogacía	5	2.910	116.4	97

A partir de la actividad anterior, les proponemos reflexionar en torno a ***cuáles son los desafíos docentes que tenemos por delante para repensar nuestro plan de estudios*** contemplando la intensidad del trabajo académico y las nuevas normativas. Les proponemos partir de interrogantes como:

- ¿Qué escenario se nos presenta en cuanto a la duración total de las carreras (2 años y 4 años) y la carga horaria máxima, tomando como referencia los actuales planes de estudio?
- ¿Este nuevo escenario nos demanda revisar los contenidos mínimos o qué/cómo enseñamos?
- ¿Debería reorganizarse la distribución de tiempo entre el aula y la casa? ¿Qué es propio (o debe sostenerse) en el contacto áulico/interacción pedagógica? ¿Qué dinámicas de trabajo pueden resultar adecuadas para lograr de mejor manera los propósitos de una cursada? ¿Deberían pensarse otras estrategias o actividades en el trabajo autónomo del/la estudiante?
- ¿Qué lugar ocupa la educación mediada por tecnología/virtualización de la educación en este planteo? ¿Es una estrategia válida y adecuada para esta discusión?
- ¿Qué deberíamos priorizar? o ¿Por dónde deberíamos empezar?

IV.- Síntesis del trabajo grupal y del intercambio general

La reflexión sobre el balance del trabajo académico condujo inevitablemente a problematizar el uso y la gestión del tiempo. El ejercicio realizado permitió a los docentes dimensionar la carga horaria real que se espera de los estudiantes, tanto en el espacio áulico como en el trabajo autónomo. En el grupo se generaron sensaciones encontradas ante la actividad, al tomar dimensión del tiempo que se espera/calcula que un estudiante dedique a una materia en particular.

El análisis comenzó con las horas formales de clase previstas en los planes de estudio, y luego se amplió incorporando el tiempo requerido para actividades no presenciales: trabajos prácticos, actividades virtuales, estudio para parciales y preparación de exámenes finales. La suma de estos tiempos evidenció *una carga horaria total considerable, que se vuelve aún más compleja al articularla con las exigencias de otras materias del mismo año*. El desafío final fue sincronizar las horas con otras materias que transitan en el mismo año. Al sincronizar estas estimaciones con el sistema nacional de créditos académicos, se puso en evidencia un desfase significativo entre las expectativas docentes y los parámetros normativos actuales. Este contraste llevó a cuestionar la viabilidad de continuar sosteniendo las prácticas actuales, entrando en contradicción con la exigencia esperada, sin perder de vista los perfiles actuales de los estudiantes.

Lejos de pensar en la extensión de las trayectorias, la discusión se orientó hacia la necesidad de revisar en profundidad los contenidos, las planificaciones horarias y la distribución entre actividades teóricas y prácticas. *La reducción de contenidos surgió como un desafío central, asociado a la necesidad de seleccionar, jerarquizar y rediseñar las propuestas pedagógicas*.

Asimismo, se señaló que los estudiantes actuales difícilmente puedan sostener ritmos prolongados de dedicación académica bajo formatos tradicionales, considerando que los jóvenes no saben/no pueden estar tantas horas haciendo lo mismo. Y esta problemática se refuerza si se considera que existen *otras propuestas formativas en el mercado*, con otra calidad, pero más breves y flexibles, motivos por los cuales resultan atractivas.

Se valoró la necesidad de pensar que quizás el sujeto de hoy no esté dispuesto a escuchar a un docente, llegar a su casa y sentarse a leer en un libro con formato papel que es lo único que va a haber en papel en su vida. En este sentido, la propuesta de reducir es un gran desafío; primero hay que reconsiderar el plan de estudio, y eso conlleva a reconsiderar los programas de cada espacio curricular, y por lo tanto hay que seleccionar. La distribución entre lo teórico y lo práctico debería repensarse. Y por otro lado, se debe orientar sobre la gestión del uso del tiempo, porque podrán pasar a estar menos horas en el aula, pero van a tener que estar la misma cantidad de horas autogestionando el tiempo autónomo.

En este escenario, se concluyó que el principal desafío institucional es enseñar a gestionar el tiempo académico: planificar, organizar el estudio autónomo y desarrollar estrategias de aprendizaje que permitan sostener la calidad formativa en carreras potencialmente más cortas, pero no menos exigentes en términos de competencias profesionales.

Se sintetizan las principales ideas surgidas del intercambio:

- Incorporar el análisis del tiempo como variable central en la planificación académica y en el diseño de las propuestas pedagógicas.
- Adecuar la carga horaria real de los espacios curriculares a parámetros institucionales razonables, en consonancia con el sistema de créditos que se exigirá próximamente.

- Trabajar en la selección y jerarquización de contenidos, orientando la enseñanza hacia aprendizajes significativos y competencias clave.
- Rediseñar las actividades teóricas y prácticas para optimizar el uso del tiempo áulico y del trabajo autónomo.
- Fortalecer la articulación entre exigencia académica y viabilidad real de las trayectorias estudiantiles.
- Incorporar estrategias formativas que desarrollen en los estudiantes capacidades de planificación, organización y gestión del tiempo.
- Avanzar hacia modelos de enseñanza que reconozcan los cambios en los perfiles estudiantiles sin resignar calidad formativa.

I Encuentro Académico del Claustro Docente
Los desafíos de la enseñanza en la Facultad de Derecho

Eje 3: Impacto y desafíos de la carrera de Abogacía

I.- Breve introducción

En 2024 la carrera de abogacía cumplió 25 años. En 2018 aprobó un nuevo plan de estudios que comenzó a implementarse en 2019. En 2020 la carrera fue acreditada por CONEAU por 6 años. Los/as graduados/as de la Facultad han contado tradicionalmente con alta valoración y demanda, principalmente en órganos del Poder Judicial.

El eje se propone reflexionar sobre la actualidad y la perspectiva futura de la inserción de la carrera en la ciudad y en la región, en aspectos puntuales como: a) la evolución del ingreso, la permanencia y la graduación; b) el alcance territorial de las carreras de grado (esto es, de dónde provienen los/as estudiantes); c) la duración teórica frente a la duración real de la carrera y su impacto en la matrícula; d) cómo se caracteriza la inserción laboral de los/as graduados/as? e) la consolidación de la carrera frente a otras ofrecidas en la región, tanto presenciales como a distancia; f) la resignificación de la formación frente a las nuevas necesidades del “mercado laboral” y las tendencias actuales vinculadas a las carreras cortas.

II.- Primera parte: datos y estadísticas para promover el análisis

En la primera parte, les proponemos trabajar en base a una serie de datos, estadísticas e indicadores que pueden resultar relevantes para analizar los aspectos propuestos en el eje.

• Ingresantes: comportamiento y caracterización.

Ingreso y avance académico

La carrera de Abogacía presenta un interés manifiesto al momento de pre-inscribirse a la propuesta académica. En los últimos 4 años, han ingresado efectivamente a Abogacía 205 estudiantes (en promedio) en cada cohorte. De ellos/as, alrededor del 55% han aprobado alguna asignatura, han tenido “avance académico”. Es decir que, el 45% restante, no empezó o abandonó tempranamente la carrera.

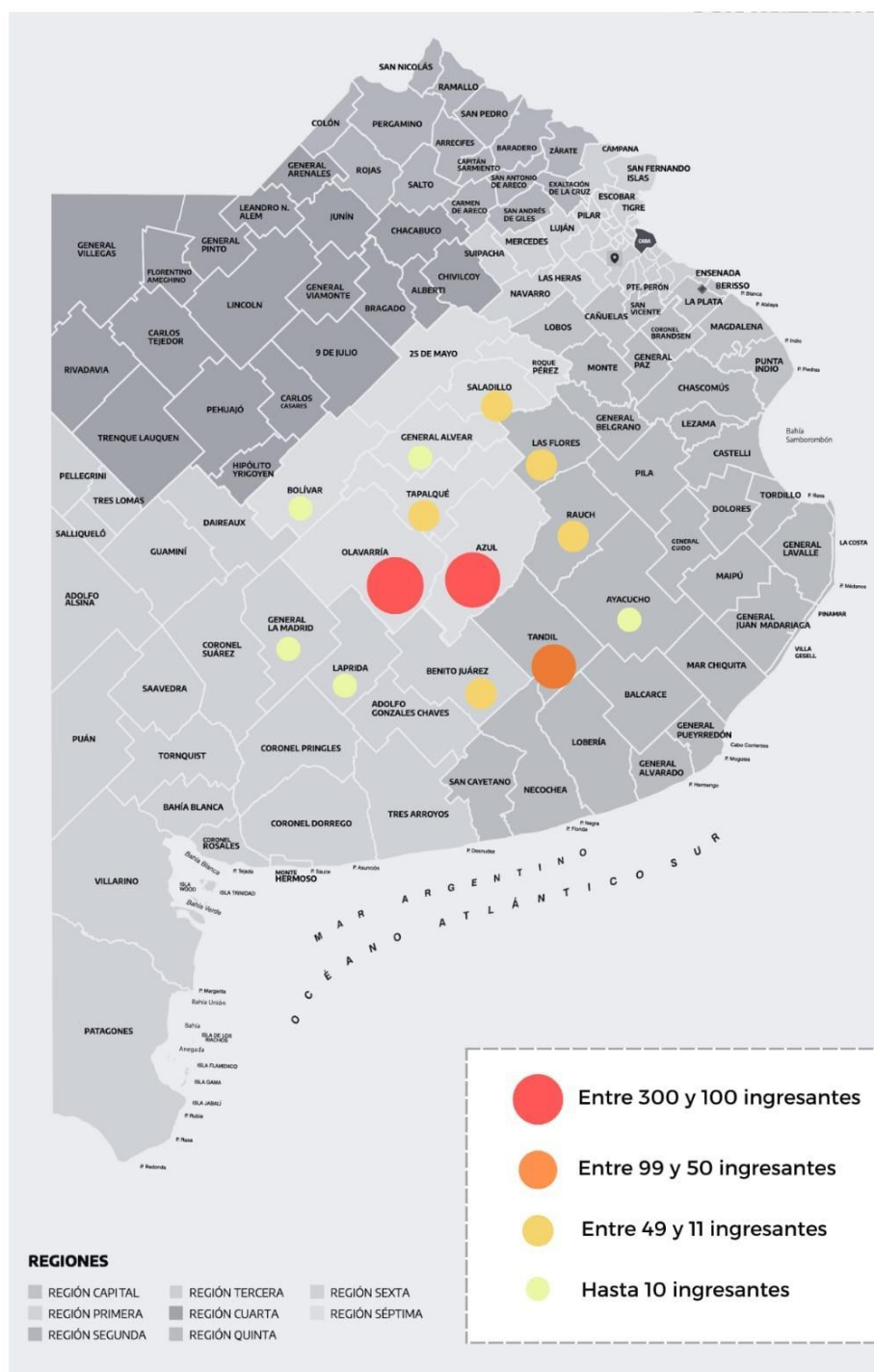
Interés por la carrera	2022	2023	2024	2025
Preinscritxs	356	374	324	285
Ingresantes	205	216	207	190
Con avance académico	106	121	117	-

* Estimado. Ingreso en proceso

Origen geográfico de los/as ingresantes

Nuestros/as ingresantes provienen, principalmente de Azul y partidos aledaños. La matrícula de Azul muestra un crecimiento año a año, mientras que Olavarría es la siguiente localidad que más estudiantes aporta, a la que le sigue la ciudad de Tandil. No obstante, en el caso de Olavarría y Tandil se ve un comportamiento fluctuante que no permite dar cuenta de una tendencia.

Georeferenciación de ingresantes cohortes 2022 a 2025



Principales ciudades de procedencia de ingresantes en los últimos 4 años

Principales ciudades	2022	2023	2024	2025
Alvear	4	4	0	1
Ayacucho	1	2	0	0
Azul	49	70	66	75
B. Juarez	2	2	6	4
Bolivar	2	3	2	1
Lamadrid	3	2	1	0
Laprida	6	2	0	2
Las Flores	6	3	3	2
Olavarría	53	64	52	48
Rauch	4	4	4	2
Saladillo	3	1	7	3
Tandil	27	21	11	21
Tapalqué	3	9	9	7

Caracterización de los/as ingresantes

A continuación, otros datos que caracterizan la población estudiantil ingresante de los últimos 3 años (2022-2024):

- El 65% género femenino.
- El 33% ingresa con la edad teórica (entre 17 a 19 años)
- El 50% realiza el curso de ingreso.
- El 50% decidió la carrera a estudiar dentro del año anterior.
- El 38% se inscribió a otras carreras antes o en simultáneo a la actual.
- El 50% trabaja o tiene previsto trabajar.
- El 14% inicia con la idea de estudiar de manera libre pura.

b. Matrícula: evolución y desgranamiento.

En promedio, la carrera de Abogacía tiene 1.000 estudiantes activos en los últimos años.

Estudiantes	2022	2023	2024
Abogacía	978	1046	987

Avance académico y duración real de las carreras

Los/as estudiantes suelen avanzar en la carrera a un ritmo más lento que el previsto por plan de estudio. A modo de ejemplo, de los/as 205 ingresantes de la cohorte 2022, sólo el 23% (47 estudiantes) tiene aprobadas 7 o más asignaturas a fines de 2024 mientras que, si llevara al día la carrera, deberían tener acreditados 26 espacios curriculares (de 1° a 3° año).

Avance académico	2022	2023	2024
Sin avance	99	95	89
1 a 3 materias	43	38	80
4 a 6 materias	16	30	24
7 o más materias	47	53	13

Es así que, nuestros/as estudiantes tardan algo más de 2 años de lo previsto para recibirse de bachilleres; y demoran casi 3 años más de lo estipulado para alcanzar el título de abogados/as. Existe una distancia significativa entre la duración teórica y la duración real de las carreras.

Resago graduación	Duración por Plan	Duración real promedio
Abogacía	5 años	7,95 años
Bachiller Univ. en Derecho	3 años	5,23

c. Graduación

La Facultad de Derecho ha graduado a 431 Bachilleres y 339 Abogado/as.

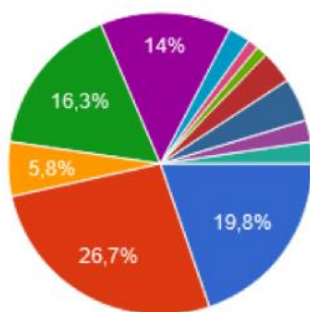
Graduación	Cantidad
Abogacía	339
Bachiller Univ. en D	431

Inserción laboral

En cuanto a la inserción laboral de los/as graduados/as de abogacía, los siguientes datos son el resultado del último Relevamiento General de Graduados/as, que alcanzó a 100 graduados/as que egresaron entre 2017 y 2021 (se recibieron 86 respuestas).

Como surge de los gráficos, el 46% de los/as graduados/as ejerce la profesión liberal (independiente o en estudios). Luego, un 21% trabaja en el ámbito del Poder Judicial -la mayoría como administrativo/a-, y un 14% en oficinas públicas de ámbitos nacionales, provinciales o locales. Por último, vale destacar que casi un 5% se desempeña en áreas ajenas al ámbito jurídico.

Gráficos: Inserción laboral graduados/as (Relevamiento 2021)



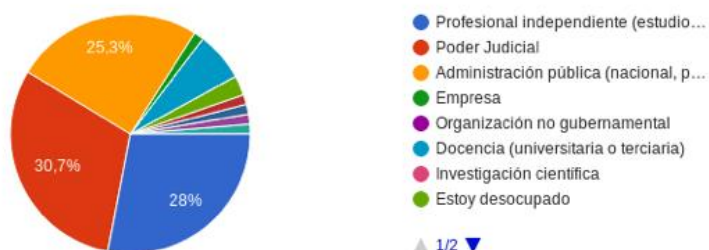
Ejercer la profesión de manera independiente	17	19,80%
Ejercer la profesión como integrante de un estudio jurídico	23	26,70%
Soy funcionaria/o del Poder Judicial	5	5,80%
Soy administrativa/o del Poder Judicial	14	16,30%
Trabajo en la administración pública	12	14%
Trabajo en una empresa	2	2,30%
Trabajo en una organización no gubernamental	1	1,20%
Ejercer la docencia (en cualquiera de los niveles)	1	1,20%
Soy becaria/o de investigación	3	3,50%
Desarrollo una actividad no vinculada con el ámbito jurídico	4	4,70%
Otra actividad no enumerada	2	2,30%
Estoy desocupada/o	2	2,30%

Estos datos se diferencian de los resultados del Relevamiento realizado en 2018, en los que la inserción laboral se daba de a tercios: Un 30,7% en Poder Judicial; un 28% en la profesión independiente y un 25% en la Administración Pública.

Gráficos: Inserción laboral graduados/as (Relevamiento 2018)

¿En qué ámbito trabajas de manera principal?

75 respuestas



A partir de la información brindada, les proponemos hacer el ejercicio de determinar:

- ¿Cómo se caracteriza la inserción territorial de la Facultad de Derecho?
- ¿Cuáles son las fortalezas y las amenazas que se presentan para la inserción de la carrera en Azul y la región, considerando las demandas de los jóvenes?
- Les pedimos jerarquizarlas, según el grado de relevancia.
- ¿Qué características tiene un “estudiante tipo” de la carrera? ¿Se ajusta al estudiante que estimamos “ideal”?

III.- Segunda Parte: el desafío de impactar en la región.

A partir de la actividad anterior, les proponemos reflexionar en torno a **cuáles son los desafíos para consolidar la inserción y el impacto de la oferta de grado de la Facultad en la ciudad y en la región**. Les proponemos partir de interrogantes como:

- ¿De qué manera podría consolidarse la carrera de abogacía en el ámbito de influencia de la Facultad y de la Universidad?

- *¿Es posible construir alternativas para lograr una mejora en el ingreso, la permanencia y la graduación? (modalidad, trayectos formativos, nuevas ofertas, orientaciones, etc)*
- *¿Cuáles son las amenazas y los desafíos futuros para el crecimiento de la carrera y el impacto en la comunidad?*
- *¿La inserción laboral de nuestros/as graduados/as es la esperada? ¿El Plan de Estudios actual, abarca las nuevas necesidades del “mercado laboral”?*
- *Ante las tendencias actuales vinculadas a las carreras cortas, ¿Puede nuestra carrera ofrecer certificaciones intermedias? ¿Cuáles?*

IV.- Síntesis del trabajo grupal y del intercambio general

La discusión sobre el impacto de la carrera de Abogacía se inició con un diagnóstico compartido: la competencia creciente con nuevas ofertas educativas, generalmente más breves, prácticas y flexibles, que resultan más atractivas para los jóvenes.

La duración de la carrera fue percibida como extensa y poco compatible con las expectativas actuales, lo que constituye un factor de desmotivación. A ello se suma el crecimiento sostenido de universidades públicas y privadas en la región, que amplían sus propuestas formativas, reduciendo la matrícula proveniente de ciudades vecinas.

En este contexto, la gratuidad ya no aparece como un elemento decisivo, dado que los costos asociados al traslado y la residencia en la ciudad de Azul pueden resultar equivalentes con una cuota mensual en instituciones cercanas o con modalidad virtual.

También se problematizó el formato predominantemente presencial de la carrera. Si bien la virtualidad fue utilizada durante la pandemia, posteriormente se retornó al modelo tradicional, valorando la territorialidad y el contacto directo. No obstante, se planteó la necesidad de repensar esta decisión a la luz de las transformaciones actuales.

Entre las propuestas surgió la idea de desarrollar estrategias de comunicación institucional más activas, orientadas a los jóvenes, con mayor presencia en redes, escuelas y espacios comunitarios, incluso involucrando a los propios estudiantes como actores clave de la difusión.

Otra idea propuesta fue repensar la propuesta actual y evaluar si hay que seguir esperando que los estudiantes “vengan” a la Facultad o pensar algunas estrategias para que la carrera esté presente en otras ciudades, especialmente en Tandil.

Asimismo, se destacó la posibilidad de incorporar títulos intermedios o acreditaciones parciales, basadas en trayectos modulares, que permitan reconocer avances, fortalecer la motivación y eventualmente facilitar la inserción laboral. Esta alternativa está vinculada al ingreso pero también al egreso. Esto puede servir como estrategia para que el estudiante sienta que va avanzando, y que incluso genere la posibilidad de algún grado de inserción laboral.

Finalmente, se concluyó que estos desafíos interpelan directamente el rol docente, no sólo en términos de qué se enseña, sino fundamentalmente de cómo se enseña, promoviendo propuestas pedagógicas más creativas, flexibles y orientadas a la autonomía del estudiante, sin resignar la calidad académica que caracteriza a la formación en Abogacía.

Se sintetizan las principales ideas surgidas del intercambio:

- Repensar el posicionamiento estratégico de la carrera en el contexto actual del sistema universitario y del mercado educativo.
- Diversificar las modalidades de enseñanza incorporando formatos flexibles que amplíen el alcance territorial de la propuesta académica.
- Desarrollar políticas activas de comunicación institucional orientadas a fortalecer la visibilidad y el atractivo de la carrera.
- Implementar estrategias de vinculación con escuelas, municipios y actores territoriales para ampliar la captación de ingresantes.
- Diseñar trayectos formativos con acreditaciones intermedias que reconozcan avances y fortalezcan la permanencia estudiantil.

**II Encuentro Académico del Claustro Docente
22 de septiembre de 2025**

Nuevos escenarios para la enseñanza en la Facultad de Derecho

II Encuentro Académico del Claustro Docente
Nuevos escenarios para la enseñanza en la Facultad de Derecho

I.- Fundamentación

La formación universitaria enfrenta hoy el desafío de repensar el rol y el quehacer docente. Convergen diferentes fenómenos que provienen tanto de los nuevos escenarios normativos (el nuevo Sistema Argentino de Créditos Universitarios, las reformas al régimen de educación a distancia, el debate de los nuevos estándares de acreditación, entre otros), como del contexto económico, social y tecnológico.

Siguiendo la línea del Primer Encuentro del claustro docente, en esta nueva edición se propone trabajar en torno a problemáticas que abarca la dimensión institucional, la dimensión de la enseñanza y la dimensión del aprendizaje, bajo la hipótesis de que se trata de variables que se encuentran directamente relacionadas.

II.- Propósitos

La actividad tiene por propósito general fomentar la reflexión y el trabajo colaborativo en torno a ejes temáticos, y promover el intercambio de ideas y la generación de estrategias para afrontar los desafíos actuales de la formación universitaria. Se espera propiciar debates que sostengan consensos sobre estrategias institucionales y pedagógicas que contribuyan a la mejora del proyecto académico de la Facultad.

Dadas las características del encuentro y las posibilidades del espacio, sólo permitirá la participación física presencial.

III.- Ejes de trabajo

La dinámica propuesta para la actividad requerirá trabajar sobre un máximo de tres ejes temáticos, de los propuestos a continuación:

- 1. Formación y desarrollo futuro de los equipos docentes**
- 2. Trabajo académico autónomo y modalidades de enseñanza**
- 3. Dilemas y desafíos del uso de IA en el aprendizaje universitario**

IV.- Estructura y dinámica

El encuentro propiciará el diálogo entre pares, con espacios para el trabajo en grupos reducidos y plenarios para la puesta en común. La Secretaría Académica redactará, posteriormente, un informe que contenga las conclusiones de la actividad.

15:00 -15:30 – Bienvenida y presentación de la actividad

Breve presentación de la actividad, sus propósitos y los ejes temáticos.

15:30 -18:00 – Trabajo en grupos

Los/as participantes se dividirán en tres grupos, y se asignará a cada grupo un eje temático. La organización de los grupos procurará la representación de docentes en 2 sentidos: a) distintos espacios curriculares según departamento de pertenencia, año de la carrera y tipo de espacio; b) representación de docentes según cargos y dedicación.

15:30-16:30 – Primera parte

En cada eje se propondrá una actividad que inicie el análisis y propicie el debate.

16:30-18:00 – Segunda parte

En cada eje se propondrán interrogantes disparadores a partir de los cuales deberán elaborarse propuestas/conclusiones que identifiquen los desafíos docentes involucrados en cada eje. El trabajo deberá realizarse por escrito con el propósito de ser posteriormente leído en el trabajo plenario.

18:00 – 19:15 Plenario de conclusiones

Cada grupo designará un/a orador/a que leerá las conclusiones obtenidas. Posteriormente se habilitará el debate e intercambio a la totalidad de los/as participantes. Se asignará un máximo de 20 minutos a cada grupo.

19:15 – Cierre de la actividad y valoración general

II Encuentro Académico del Claustro Docente
Nuevos escenarios para la enseñanza en la Facultad de Derecho

Eje 1: Formación y desarrollo futuro de los equipos docentes

I.- Introducción

El proceso de acreditación de la carrera de Abogacía, llevado a cabo entre 2017 y 2019, implicó una evaluación de la suficiencia de la planta docente. Como resultado de ese proceso, se determinaron metas que tenían que ver, principalmente, con incrementar la formación de posgrado del cuerpo docente, jerarquizar los cargos vigentes -propiciando la conformación de equipos con cargos superiores-, y fortalecer las dedicaciones en investigación y extensión. Con estas metas, durante los años posteriores al proceso de acreditación, se impulsó la formación de posgrado¹ y se produjo el segundo ciclo de evaluaciones y promociones en la Carrera Docente.

Asimismo, la Facultad de Derecho adoptó algunos consensos que guiaron el ingreso de nuevos docentes, y que pueden sintetizarse en: a) la exigencia de título de posgrado para los ingresos por concurso o por selección de docentes interinos/as; b) la conformación de equipos docentes únicamente mediante cargos ordinarios o interinos y rentados; c) la promoción del programa de ayudantes alumnos/as, con masiva apertura de cargos en todas las asignaturas. Estos acuerdos se expresan, principalmente en las normas que rigen el ingreso, la permanencia y la promoción de los/as docentes (Reglamentos de Carrera Académica; Convenio Colectivo de Trabajo; Reglamento de Ayudantes Alumnos/as; etc.)

En términos generales, el objeto del Eje 1 consiste en realizar una evaluación prospectiva de los equipos docentes de la carrera de Abogacía, para arribar a conclusiones y consensos que permitan continuar desarrollando la planta de profesores y auxiliares y que asimismo permita promover la formación e incorporación de nuevos recursos humanos dedicados a la docencia, la investigación y la extensión.

II.- Primera Parte: composición actual de la planta docente

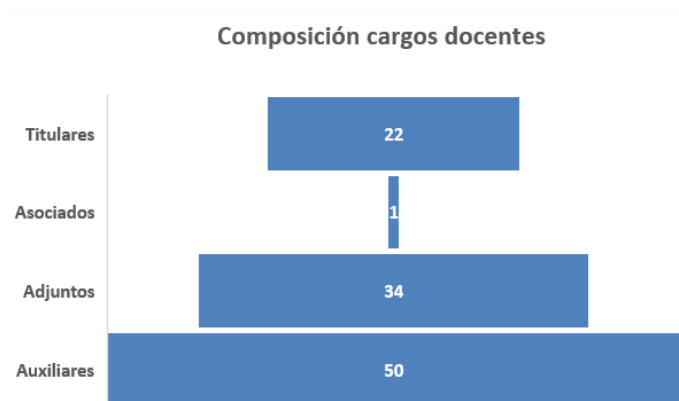
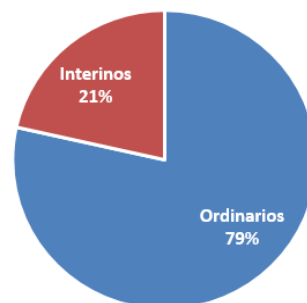
Presentamos a continuación una síntesis de la composición de la planta docente de la carrera de Abogacía. El análisis se realiza a partir de datos cuantitativos, considerando condición, cargos, dedicación, lugar de residencia, ámbito laboral y proyección de jubilaciones. Además se presentan datos vinculados a las ayudantías de estudiantes en los últimos 3 años. La información se acompaña con cuadros y gráficos que permiten ver con claridad las principales características.

¹ La Autoevaluación del año 2018 informaba que el 30% de la planta docente contaba con formación de posgrado. Actualmente, ese porcentaje es del 70% (61 docentes sobre un total de 88).

Composición de la planta docente de la carrera de Abogacía

Actualmente la carrera cuenta con 88 docentes y 107 cargos. Esto significa, que algunos/as docentes tienen más de un cargo. Aunque la mayoría pertenece a la planta ordinaria, existe un porcentaje de interinos, previstos generalmente para cubrir situaciones transitorias en virtud de renunciaciones, licencias y/o bajas por otros motivos.

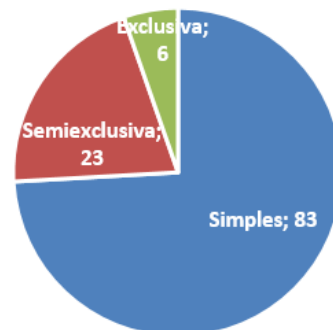
Condición cargos docentes



La planta docente se concentra entre auxiliares (47%) y adjuntos (32%), mientras que los cargos superiores son minoritarios (21%). Esta situación puede ser explicada por las promociones en cargos ocurridas en el último ciclo de Carrera Docente, y por qué el ingreso se da comúnmente mediante cargos de auxiliares.

En cuanto a la dedicación predomina la simple, lo que limita la disponibilidad de docentes para tareas de investigación y extensión. Por lo demás, las restricciones presupuestarias habituales y la falta de un Programa de Mejoras financiado por el Ministerio de Educación en el marco de la acreditación, han limitado severamente la posibilidad de promociones en las dedicaciones en el marco del último ciclo de Carrera Docente.

Dedicaciones docentes



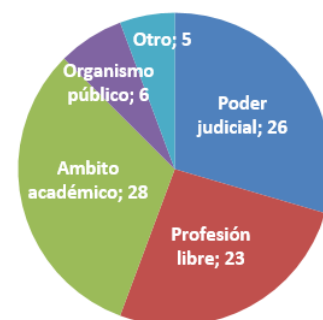
Caracterización de la planta docente de la carrera de Abogacía

Es posible presentar una caracterización general de la planta docente de la carrera en base al campo profesional, la residencia y la edad -en términos de proyección jubilatoria.

Como se aprecia en el gráfico, la mayoría de los/as docentes desarrolla su actividad principal en ámbitos diferentes a los académicos. Mientras un 68% trabaja en ámbitos

profesionales propios de la carrera (Poder Judicial, ejercicio de la profesión, etc.), sólo el 32% concentra su trabajo en el ámbito académico (docencia, investigación, gestión). En una evaluación inicial, puede decirse que esta situación presenta ventajas comparativas, pues aporta polaridad de perfiles docentes, lo que representa una oportunidad real de contribuir a una formación integral de los/as estudiantes, pero también implica limitaciones para el desarrollo de las otras funciones implicadas en la enseñanza universitaria, esto es, la investigación y la extensión.

Actividad profesional principal



Proyección edad jubilatoria

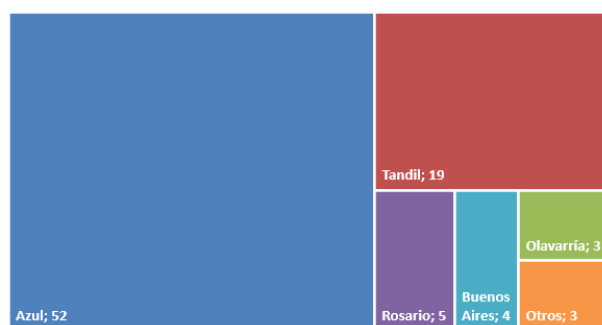


En cuanto a la evolución en edad de la planta docente, resulta relevante conocer su evolución (tomando como referencia la edad jubilatoria vigente). En términos generales, en los próximos

15 años, casi la mitad de la planta alcanzará la edad jubilatoria (40), que aparecen representados en el gráfico². Acercándonos en el tiempo, en los próximos 2 años, 7 docentes estarán en condiciones de jubilarse y en los próximos 5 años, serán 6. Ese grupo de 13 docentes se compone de la siguiente forma: 5 titulares, 6 adjuntos y 2 JTP.

Por último, advertimos que más de la mitad de los docentes (60%) residen en la ciudad de Azul, sede principal de la Facultad. El resto se distribuye principalmente entre Tandil (22%) y en menor medida en otras ciudades (Rosario, Buenos Aires, Olavarría). Esto marca una planta con fuerte anclaje local, aunque con cierta diversificación geográfica.

Ciudad de residencia



Ayudantes alumnos/as

En cuanto a ayudantes alumnos/as, regularmente se abren convocatorias de dos cargos en todos los espacios curriculares (asignaturas y talleres). Como se aprecia en la tabla, de un total de 45 espacios curriculares que tiene la carrera de Abogacía, solo la mitad recibe

² La edad jubilatoria en el ámbito universitario es de 60 años para las mujeres y 65 para los varones, ambos con opción de permanecer hasta los 70 años en caso que el/la docente lo solicite.

postulaciones³. Sin embargo, se advierte también que la cantidad de cargos cubiertos ha disminuído en los últimos años. El hecho de que existan más cargos cubiertos que espacios curriculares se explica por la razón de que varios/as estudiantes ostentan hasta 2 cargos de ayudantes alumnos/as en asignaturas diferentes.

Año académico	Total cargos ofrecidos	Cargos cubiertos	Espacios curriculares
2023	115	37	26
2024	115	28	23
2025	115	26	23

A partir de la información compartida, les proponemos realizar una evaluación general e integral de la situación actual y prospectiva de la planta docente. Para ello, les dejamos algunas preguntas disparadoras para debatir en conjunto:

¿Qué entendemos por “equipo docente”? ¿Qué desafíos plantea la incorporación de nuevos docentes (o docentes noveles) junto con docentes con trayectoria? ¿Cómo se construye un sentido compartido? ¿Qué lugar tiene la formación (pedagógica) en nuestro rol docente? ¿Cómo se podría proyectar el crecimiento de los equipos docentes? ¿Cuál es el rol de los/as ayudantes alumnxs?

III.- Segunda parte: propuestas para el desarrollo futuro de la planta docente

En esta segunda parte, les proponemos construir conclusiones a partir de los siguientes interrogantes:

1. **El fortalecimiento de los equipos docentes:** ¿qué estrategias pueden contribuir al fortalecimiento de los equipos en su actual conformación? (por ej., actividades de formación, reuniones, talleres especializados, participación en jornadas, organización de eventos, etc).

2. **Perspectiva de desarrollo:** ¿qué mecanismos o acciones podrían contribuir a la formación e integración de nuevos/as docentes?

³ Las asignaturas que todos los años cuentan con ayudantes son: Derecho Constitucional, Historia del Derecho, Teoría del Estado, Taller de Escritura Jurídica, Instituciones de Derecho Privado, Introducción al Derecho, Historia Social y Política, Derecho de las Obligaciones/Daños, Derechos Humanos y Garantías, Teoría General del Proceso, Introducción a la Sociología, Taller de Oratoria, Derecho Internacional Público, Derecho Penal P. General y Especial, Teoría de la Resp. Penal, Taller de Litigio, Medios de Solución de Controversias, Derecho Laboral y de la Seguridad Social, Derecho Procesal Civil y Comercial, Derecho Procesal Penal, Filosofía del Derecho.

3. **El rol del/de la ayudante alumno/a:** ¿qué valor le asignamos al Programa de ayudantes alumnos/as? ¿de qué manera podría promoverse la participación o el interés de los/as estudiantes? ¿Qué estrategias de formación pueden resultar útiles en el marco de las ayudantías?

4. **Perfiles docentes:** ¿de qué manera podría aprovecharse mejor el perfil que presenta la composición actual de la planta docente? ¿qué estrategias pueden resultar útiles para contribuir al desarrollo de la investigación y de la extensión?

IV.- Síntesis del trabajo grupal y del intercambio general

Luego de conversar sobre la información diagnóstica presentada, se construyeron conclusiones sobre los distintos tópicos propuestos. Estos elementos permitieron enmarcar la discusión en una mirada prospectiva, enfocada en el recambio generacional que deberá afrontar la Facultad y en la necesidad de planificar de manera anticipada nuevas incorporaciones.

El fortalecimiento de los equipos docentes se trabajó junto con la perspectiva de desarrollo. Es decir, se debatió acerca de qué mecanismos o qué acciones podrían contribuir a la formación e integración de nuevos docentes.

La conversación puso en evidencia la importancia de anticipar la renovación de la planta docente ante un próximo retiro de un número significativo de profesores (vinculado a la edad jubilatoria). Se subrayó que esta transición debe planificarse estratégicamente para asegurar continuidad, cohesión y calidad académica.

A lo largo de la discusión surgió la necesidad de aprovechar mejor la diversidad de perfiles actuales, marcada por una coexistencia de docentes con trayectoria académica y otros con sólida experiencia profesional. Esto se entendió como una oportunidad para robustecer la formación integral del estudiantado, pero también como un desafío para desarrollar capacidades de investigación y extensión. Hubo consenso al pensar la integración de docentes a través de espacios transversales de formación.

En cuanto a la consulta sobre las estrategias, hubo acuerdo en la necesidad de realizar reuniones internas periódicas, así como en generar espacios de formación como seminarios intercátedras y ateneos, y promover la participación de los más jóvenes. También se destacó la importancia de contar con proyectos de investigación dentro de los departamentos o cátedras e integrar espacios vinculados con el área temática, incluso externos a la facultad, todo lo cual aparece como estrategia formativa para ampliar la discusión y el horizonte de la formación. La importancia de la formación en investigación,

también fue tema de debate. Destacan que muchas veces se desconoce esta alternativa como salida laboral y de vinculación con la Facultad.

Asimismo, se planteó la conveniencia de incorporar nuevas incumbencias del derecho y fortalecer la formación pedagógica, disciplinar y en destrezas profesionales. Entre las propuestas más innovadoras surgió la idea de crear “escuelas de litigación” o dispositivos similares donde convergen distintas asignaturas.

Otro punto central del debate giró en torno al papel de ayudantes alumnos/as. Los docentes destacaron su valor como semillero de futuros docentes, pero señalaron que muchos estudiantes con gran desempeño se desvinculan al graduarse. Se destacó la importancia de su labor y la necesidad de acompañar su formación en el tiempo. En consecuencia, se sostuvo la importancia de pensar que las actividades que se organicen tengan no sólo como destinatarios a los actuales docentes sino también a ayudantes como potenciales futuros docentes de la Facultad, incluso a aquellos ya graduados que desempeñaron el rol, y de esta manera retomar la vinculación académico-disciplinar.

Otro aspecto destacado vinculado a ayudantes alumnos fue el de fomentar la participación en las asignaturas y entre estudiantes, considerando importante detectar vocaciones e incentivar la participación. Entre las alternativas posibles, se destacó la necesidad de tomar un rol mucho más activo por parte de las cátedras, para invitar a posibles interesados/as a que puedan conformar los equipos, a que puedan ser parte de un proyecto docente, así como de ampliar la oferta de espacios curriculares que habilitan esta posibilidad, para que la tarea no quede reducida a las mismas asignaturas de siempre.

Se enfatizó también en la importancia de guiar la formación docente de estos estudiantes. En este sentido, se narraron casos de estudiantes que participan como ayudantes en distintas materias de manera disociada. En este sentido, se revalorizó la figura del docente guía, para que pueda orientar a los jóvenes en su formación integral.

Antes de cerrar la discusión, volvió a la mesa la necesidad de revincular a los/as graduados/as. Quedó planteada la posibilidad de recuperar la figura de las “adscripciones” para docencia, pero también para investigación y extensión, como un espacio para la formación docente situada y una preparación de posibles candidatos/as a futuros concursos abiertos. Esta línea se leyó como un modo de fortalecer la comunidad académica y asegurar continuidad generacional.

Se sintetizan las principales ideas surgidas del intercambio:

- Crear espacios transversales de formación e integración, vinculando docentes de distintas cátedras y áreas temáticas.
- Desarrollar seminarios intercátedras, ateneos y espacios internos periódicos, que fomenten vínculos horizontales y la participación, especialmente de docentes más jóvenes.
- Potenciar proyectos de investigación y extensión dentro de departamentos o equipos, para fortalecer la cultura académica más allá de la enseñanza.
- Acompañar la formación de ayudantes alumnos/as con un trayecto más guiado, evitando participaciones aisladas o desconectadas.

- Fortalecer el rol del docente guía, como figura clave para orientar procesos formativos de estudiantes y/o recientes graduados/as.
- Ampliar la oferta de espacios curriculares que reciben ayudantes para diversificar las oportunidades.
- Revincular graduados (especialmente quienes ya fueron ayudantes) mediante dispositivos de adscripción, y promover instancias de formación pedagógica para fortalecer su perfil ante convocatorias docentes futuras.

II Encuentro Académico del Claustro Docente
Nuevos escenarios para la enseñanza en la Facultad de Derecho

Eje 2: Trabajo académico autónomo y modalidades de enseñanza

I.- Introducción

En el último tiempo los procesos de enseñanza y aprendizaje se han visto conmovidos por dos grandes novedades: por un lado, la aprobación del Sistema de créditos universitarios; por otro lado, los nuevos marcos normativos de la “educación a distancia” que incentivan el aprovechamiento de la modalidad.

Para los propósitos de este Eje, haremos algunas breves consideraciones sobre ambos puntos.

El Sistema de créditos

El Sistema argentino de créditos académicos universitarios (SACAU) fue concebido como una iniciativa para abordar problemas estructurales de la educación superior en nuestro país, tales como la baja tasa de graduación de las carreras de grado, la brecha entre la duración teórica y real de las carreras, y la falta de flexibilidad de los planes de estudio que impiden la movilidad de los estudiantes al interior del sistema y los cambios de carrera.

Como señalan los autores, el paso al modelo de créditos implica virar el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje *del docente al estudiante* analizando su volumen total de trabajo. Surgen entonces, dos elementos a considerar en tiempo total que le requiere a un estudiante acreditar una asignatura:

- por un lado, las *horas de interacción* (o de docencia o de contacto), esto es el tiempo de acompañamiento al estudiante, lo que normalmente se produce mediante clases en el aula;
- por otro lado, las del *trabajo autónomo* (o independiente), es decir el tiempo que el estudiante dedica a leer, resolver actividades, preparar un examen parcial o final, etc.

Siguiendo el modelo tradicional, habitualmente pensamos los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo desde la perspectiva de las horas de interacción, pero no solemos contemplar las horas de trabajo autónomo.

El SACAU se presenta como una oportunidad para cambiar esa realidad. Ahora bien, se trata de una herramienta y como tal no tiene un contenido en sí mismo bueno o malo. Es un dispositivo que permite calcular las horas de formación del estudiante y que puede ser útil en función de ciertas finalidades de fondo que lo doten de sentido, tales como: la concepción del aprendizaje, el modelo de diseños curriculares y cómo organizar la oferta educativa.

La enseñanza en entornos digitales

Por otra parte, la pandemia de Covid-19 aceleró la incorporación de la enseñanza que se produce con algún grado de uso de los entornos digitales. En concreto, podemos considerar, el uso de mecanismos de comunicación sincrónica (Zoom, Meet, etc.) y, por otro lado, los entornos para la educación a distancia (Moodle, y otros).

En términos normativos, la educación a distancia es entendida como la modalidad pedagógica y didáctica donde la relación docente-estudiante se encuentra separada en el tiempo y en el espacio durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa (Art. 1 RME 2599/2023).

A su vez, las actividades académicas sincrónicas medidas con tecnologías de videoconferencia o similares se consideran como actividad presencial (art. 13).

La importancia de considerar estas modalidades en el marco de las carreras de la Facultad de Derecho se encuentra en el hecho de que, en los nuevos marcos normativos, es posible que una *carrera presencial* incorpore esta modalidad a distancia en hasta un 30% de la carrera, sin requerir nuevas evaluaciones.

Síntesis: las alternativas a la clase tradicional

El objetivo del Eje surge como una síntesis de lo expuesto. Es decir, nos proponemos revisar las prácticas de enseñanza para determinar de qué manera resulta deseable (y posible) producir innovaciones que consideren, por un lado, la necesidad de considerar el tiempo de trabajo autónomo como un tiempo en el que también se aprende y, por otro lado, hacer confluir la enseñanza en el aula con las posibilidades de la educación a distancia, de modo que el *tiempo total* del estudiante aproveche esos tres momentos (el del aula, el que se da a distancia, y el que se da de forma autónoma).

II.- Primera Parte: la distribución del tiempo académico

En el I Encuentro Docente, realizado en febrero de este año, el grupo de docentes del Eje 2 trabajó sobre la carga horaria real y total de los espacios curriculares.

A partir de un ejercicio propuesto, reflexionaron sobre el tiempo que consideran debería llevarle a un/a estudiante promedio aprobar su respectivo espacio curricular. Los resultados que compartieron los/as docentes son los siguientes:

Espacio curricular	Tiempo necesario para acreditar un espacio curricular			
	Aula (S/plan de estudio)	Trabajo autónomo (indicado por docente o no)	Estudio para acreditar (promoción o final)	Total
A	30	21	16	67
B	60	105	80	245
C	60	53	65	178
E	90	105	35	230
F	90	45	165	300

G	90	120	100	310
H	90	80	50	220

De la lectura del cuadro surge que:

- El tiempo total varía considerablemente respecto al tiempo indicado en el plan de estudio (esto es, la “carga horaria” de cada materia que hoy son horas de dictado de clases en aula). Ese tiempo total es 3 y 4 más que el que indica el plan de estudios como carga horaria de una asignatura o taller.
- Además de contar con las horas para “cursar” (asistir a clases), el estudiante tiene que disponer de, al menos, una cantidad similar de tiempo para destinar al trabajo autónomo y a la preparación del examen.

Hoy nuestro plan de estudios de Abogacía señala una carga horaria total de 2910 horas y una duración de 5 años. Por otro lado, en nuestra Facultad dan cuenta que el promedio de duración real de la carrera al año 2024 es de 7,95 años y la del título intermedio de Bachiller Universitario en Derecho de 5,23 años.

Ahora bien, bajo el nuevo Sistema de Créditos (SACAU) el plan de estudios se calculará en créditos (CRE) y habrá una cantidad mínima de horas de interacción. El total de CRE para carreras de abogacía será de 240 CRE, con una carga horaria mínima de interacción de 2.625 hs.

En ese marco, si se toma como valor que 1CRE equivale a 25 horas, entonces:

- La carrera deberá demandar al estudiante un máximo total de 6.000 horas.
- De esas 6.000 hs., hasta 2.625 hs. serán de interacción y 3.375 de trabajo autónomo.

Por otro lado, la Tecnicatura en Gestión Pública tiene actualmente una carga horaria de 1.660 horas. Bajo el nuevo sistema de créditos, las carreras de pregrado tendrán un total de 120 CRE. Tomando como valor que 1 CRE equivale a 25 horas, entonces:

- La carrera deberá demandar al estudiante un máximo total de 3.000 horas.
- De esas 3.000 hs., hasta 1.365 hs. serán de interacción y 1.645 de trabajo autónomo.

Con la información provista, les proponemos ahora considerar de qué manera este nuevo escenario repercutirá en el ejercicio de la función docente.

Para ello, les dejamos algunas preguntas disparadoras para debatir en conjunto:

¿A qué vamos al aula? ¿Qué actividades de enseñanza deberían ser indispensables del aula para garantizar la formación? ¿Qué metodologías convendría conservar para el trabajo en el aula? ¿Qué contenidos o dinámicas pueden trasladarse a los entornos digitales (sincrónico o asincrónico)? ¿Qué tareas deben quedar en el trabajo autónomo del estudiante y qué seguimiento sería posible realizar de esa actividad? ¿Creen que los posibles criterios de distribución entre horas de interacción y horas autónomas pueden ser aplicables por igual a lo largo de todos los años de la carrera?

III.- Segunda Parte

Aunque a diferencia del sistema europeo de créditos, el sistema argentino no está calculado en base a competencias sino en base a contenido, el análisis de su implementación no debería perder de vista que en la enseñanza no sólo se ponen en juego contenidos teóricos (los señalados en el programa), sino también contenidos vinculados a la práctica profesional (habilidades tales como escritura, argumentación, etc.) y también actitudinales (vinculados, por ejemplo, a la ética profesional).

Por ello, les proponemos completar la siguiente actividad en base al Plan de estudios de cada carrera y las experiencias de cada espacio curricular.

1. Completar el siguiente cuadro distribuyendo contenidos (teóricos, de la práctica profesional y actitudinales) y actividades que puedan ejemplificar la actividad en las distintas alternativas/modalidades:

Contenidos y actividades propios del aula	Contenidos y actividades con posibilidad de ser trabajados en educación a distancia	Contenidos y actividades reservados al trabajo autónomo

2. Considerando la necesidad de que en el corto plazo debamos pasar al sistema de crédito y teniendo en cuenta la actividad del punto anterior, ¿cuáles son los desafíos docentes en este nuevo escenario? ¿qué oportunidades y qué riesgos se presentan?

--

IV.- Síntesis del trabajo grupal y del intercambio general

Este eje de trabajo tenía como objetivo analizar cómo las prácticas de enseñanza tradicionales se verían impactadas por la incorporación del Sistema de créditos académicos universitarios (SACAU) cuya instrumentación se está proyectando a partir del año 2027 y también por las actuales modalidades de enseñanza mediados por tecnología, que abarcan tanto entornos sincrónicos como educación a distancia.

A fin de abrir el debate se planteó la primera pregunta disparadora que fue “¿A qué vamos al aula?”

En relación a este interrogante, primeramente surgió como análisis una distinción entre las etapas de la carrera. En los primeros años, sobre todo en el primer año, se valoró la necesidad de generar un mayor acompañamiento al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en un marco de diálogo permanente, en atención a la menor posibilidad que tiene de trabajo autónomo por estar iniciando su camino universitario. A

partir del tercer año, surge la posibilidad de marcar lineamientos partiendo de la posibilidad de que el estudiante tenga mayor autonomía para el aprendizaje. Por último, en los últimos años, se cree posible efectuar una selección de contenidos y abordarlos en una mayor profundidad.

Posteriormente se debatió acerca de lo que buscan los estudiantes en el aula, esto es, qué esperan cuando asisten a clase. En base a ello, el trabajo se centró en analizar los incentivos de estar en las aulas, máxime en carreras que admiten la posibilidad de estudiantes libres. Se rescata especialmente la experiencia de los docentes de la Tecnicatura en Gestión Pública, quienes compartieron el trabajo en el grupo, y narraron las formas en las que utilizan el espacio de interacción para trabajar sobre aquello generado en el marco del trabajo autónomo de aprendizaje.

Se planteó luego un segundo eje de trabajo vinculado a pensar la planificación y los contenidos de las asignaturas. Se reflexionó sobre la necesidad de tener presente que enseñamos en el marco de un plan de estudio, donde se sucede simultáneamente el dictado de otras asignaturas y donde se suman las exigencias de realización de actividades en cada espacio curricular. En función de ello, se acordó la necesidad de articular los contenidos entre los diferentes años (articulación de tipo horizontal y vertical) y planificar conjuntamente. Se tuvo en cuenta además la necesidad de pensar la planificación también desde la perspectiva del estudiante, brindando ayuda y acompañamiento en el trazado de una estrategia de avance de su carrera.

Posteriormente, se pasaron a analizar las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Aquí una de las conclusiones principales fue la importancia de abordar los desafíos vinculados los hábitos de lectura y estudio. Asimismo se debatió sobre las crisis de las profesiones o los nuevos desafíos que presenta formar a nuestros graduados en la actualidad. En función de ello, se planteó la necesidad de reflexionar sobre las habilidades que necesitamos que tengan nuestros graduados y nuestras graduadas; y también cuál es el carácter distintivo que conlleva ser graduado de nuestra Facultad, en relación a otras propuestas formativas.

Se sintetizan las principales ideas surgidas del intercambio:

- El docente debe aprovechar el espacio áulico como ámbito de reflexión crítica y análisis de la realidad, a partir de brindar aquello que los estudiantes no pueden obtener de materiales bibliográficos o el uso de tecnologías.
- Es necesario pensar en la transformación del rol docente a partir de considerar qué es lo que el estudiante puede abordar en el trabajo autónomo y qué resulta indispensable para el aula.
- Los desafíos se centran en que los estudiantes sean partícipes de la producción del conocimiento y en la necesidad de trabajar no solo los contenidos teóricos, sino también de enseñar y evaluar habilidades en el ámbito de las asignaturas.

II Encuentro Académico del Claustro Docente
Nuevos escenarios para la enseñanza en la Facultad de Derecho

Eje 3: Dilemas y desafíos del uso de IA en el aprendizaje universitario

I.- Introducción

La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la comunidad académica y en la vida en general nos interpela y desafía a reflexionar críticamente sobre las consecuencias que dicho impacto tiene y tendrá en el ámbito educativo.

Los debates giran en torno a dos preocupaciones generales: por un lado, cuáles son las posibilidades de la IAG en el marco de la *enseñanza* (es decir, la pregunta sobre el uso de la herramienta por parte de los/as docentes); por otro lado, de qué manera la IAG comienza a ser usada para el *aprendizaje* (esto es, qué usos están haciendo los/as estudiantes de la tecnología). Aún cuando son debates relacionados, en esta oportunidad nos concentramos en el segundo campo de problemas.

En términos concretos, proponemos pensar acerca del uso que actualmente hacen los/as estudiantes de la IA y cómo ello impacta en la metodología de enseñanza y de evaluación y de qué manera es conveniente abordar institucionalmente la integración de esta herramienta. (ej.: a partir de la elaboración de guías, protocolos, o mediante la enunciación de principios para orientar el uso ético y responsable de la IAG).

Algunas definiciones para orientar la actividad

La IAG es un tipo de IA que tiene la particularidad de crear contenido nuevo a partir de datos con los que fue entrenada. Puede generar texto, imágenes, música, videos y más, imitando patrones y estructuras que encuentra en la información previa que recibió. Es decir, la IAG se entrena con grandes cantidades de datos, y a partir de ellos aprende patrones, estilos y estructuras. Ejemplo.: si estudia miles de contratos aprende cómo redactarlos y qué términos suelen usarse.

Las posibilidades funcionales de la IAG dependen en gran medida de las “instrucciones” que les da el usuario. A esas instrucciones se las denomina “prompt”, y consiste en un mensaje que le damos a una herramienta de IAG por el que le solicitamos que realice una tarea. Los buenos prompt proporcionan buenos resultados.

Existen en el mercado diferentes IAG. Entre las más conocidas se encuentran “Chat GPT”, “Gemini” (de Google), “Copilot” (de Microsoft), “DeepSeek”, entre otras. Estas IAG tienen algunas particularidades que conviene destacar:

- normalmente cuentan con tres tipos de servicios: a) libre (sin registro); b) con suscripción gratuita; c) con suscripción paga. Los servicios libres y con suscripción gratuita ofrecen funciones limitadas, y son más propensos a errores;
- son modelos de IAG genéricos. Es decir, los datos con los que funcionan son generales y por lo tanto cuentan con limitaciones en campos hiper especializados (como el del Derecho). En el mercado existen ofertas de IAG especializadas, pero aún tienen un costo elevado.
- crecientemente incorporan mejoras en sus funciones. Actualmente, además de generar texto a partir de “prompts”, pueden procesar rápidamente documentos o

imágenes e integrar esos datos a los resultados generados (eso permite, por ej., que puedan resumir o responder preguntas a partir de un texto que sube el usuario).

II.- Primera parte: la perspectiva de los/as estudiantes

La propuesta del Eje consiste en partir del uso que realmente hacen los estudiantes de la Facultad de Derecho. Por eso, les proponemos leer testimonios de estudiantes de los diferentes años de la carrera, para luego analizarlos y reflexionar sobre el modo en el que los/as estudiantes se relacionan con la IA.

Las entrevistas fueron realizadas en base a tres preguntas: ¿Cómo usás la IA para estudiar? ¿Para qué recomendarías su uso en el estudio? ¿Para qué “no” recomendarías su uso en el estudio?

A continuación una síntesis de las respuestas:

“La Inteligencia artificial en mi opinión sirve para poder entender conceptos y definiciones que quizás no pudimos entender por nuestra cuenta. Pero no es recomendable para parciales y exámenes finales ni para realizar resúmenes porque a veces puede tener fallas”. J, estudiante de 1er año.

“En mi caso, yo utilizo la IA para estudiar más que nada para pedirle ejemplos o cuando se está tratando o no sé algún artículo del Código penal o del Código civil, que no logro entender a partir de la doctrina que proporcionan los docentes, le pido a ChatGPT, o Gemini que me lo ejemplifique con un caso, no sé a través de ejemplos... la función resarcitoria que se genera por un accidente automovilístico. Y a veces para resumir más que nada, lo que son opiniones y demás, o para que me explique el contexto que precede a la opinión consultiva, para ver que llevó a la Corte a fallar de tal manera o incluso también para saber qué criterio usó la corte de justicia de la nación, como la corte interamericana y demás...No recomendaría usar la IA para resumir, o sea cargarle el texto y que me lo resuma, porque creo que eso es un trabajo fundamental que debe hacer la persona para entender y empezar a procesar toda la información que tendría que estudiar y menos que menos para que resuelva los trabajos prácticos”. T, estudiante de 3er año.

“La IA la utilizo como herramienta de estudio, por ejemplo le cargo la bibliografía de determinada materia y le digo que me arme cuestionarios, preguntas de determinado material”. O, estudiante de 5to año.

“La IA la uso para estudiar sobre todo en materias históricas o filosóficas, uso el modo “hablar” ya que se me hace más fácil el modo auditivo. Siempre cargando los prompt correspondientes. Recomendaría su uso para repasar conceptos de la forma que describí antes, para hacer cuadros sinópticos es muy útil también. Para que cree modelos de exámenes también es útil aunque a veces se equivoca pero no deja de ser útil porque al darte cuenta que se equivocó cumple la función. No recomendaría hacer resúmenes porque no quedan bien. A veces se pasa por alto cosas importantes, hay que chequear la información muchas veces y te lleva más tiempo que hacerlo uno mismo. Para la resolución de casos también se pasa por alto cosas importantes o

análisis pero aprende de nosotros, es útil pero con el control y chequeo adecuado". R, estudiante de 5to año.

"Solo uso CHATGPT. Me resulta útil para poder buscar información, me parece útil para ahorrar tiempo en la búsqueda". L, estudiante de 1er año

"Cuando lo necesito por un tema de que no encuentro información, lo uso únicamente para pedir ejemplos (...) de doctrina jurisprudencia, algún casito que pueda ayudarme a resolver el ejercicio de turno. Lo recomendaría para eso mismo, justamente para orientar bien". F, estudiante de 3er año

"La IA, no es útil en mi experiencia desde la secundaria hasta hoy en la facu solo la utilizo como diccionario. Normalmente no la veo como algo positivo, es más creo que es una herramienta de doble filo. Lo que sí ví positivo es que desde el docente puede ser útil como por ejemplo una profe creó conversaciones ficticias y fue útil(...)". E., estudiante de 1er año

"Uso la IA para pedir ejemplos, para buscar sinónimos o cómo redactar oraciones donde no me convence cómo quedan y necesito que sea más formal por ejemplo. También la he usado para pedirle que me resuma fallos y algún que otro texto. Además, antes de rendir un examen final me sirve a modo de repaso cuando por ejemplo le pido que me haga un múltiple choice o preguntas relacionadas a ciertos textos. Recomendaría su uso para autoevaluación". T, estudiante de 5to año.

"...Para explicar las cosas de otra manera o resolver dudas. También para corregir errores gramaticales en textos que escribimos. Puede también señalar si hay repeticiones innecesarias". P, estudiante de 5to año.

III.- Segunda parte: análisis de los testimonios y construcción de propuestas

A partir de los relatos de los/as estudiantes les proponemos reflexionar y construir conclusiones en torno a los siguientes interrogantes disparadores:

1. ¿Para qué actividades de aprendizaje consideran que puede resultar útil el uso de IA?

2. ¿Cuáles son los riesgos que pueden surgir del uso indiscriminado de esta tecnología, fundamentalmente vinculado al pensamiento crítico?

3. ¿De qué manera podría integrar el uso que señalan los/as estudiantes en las prácticas de enseñanza?

4. Considerando el uso que hacen los estudiantes de la IA, ¿creen que deberían producirse cambios en la forma de evaluación?

5. ¿Creen que resulta necesario que se adopten reglas institucionales que regulen de alguna forma el uso de IA en el aprendizaje? ¿Cuáles?

Alternativas para el posicionamiento institucional

Teniendo en cuenta que el último interrogante planteado se refiere a la adopción de reglas a nivel institucional, les dejamos a continuación una breve síntesis de los diferentes modelos que actualmente circulan tanto en nuestra Universidad como en otras casas de estudio.

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Recientemente, el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), ha elaborado un documento titulado “Orientaciones del SIED UNCPBA sobre el uso de la IA en la Educación Superior”. En ese marco propone la valoración de tres dimensiones que orienten en la práctica a los/as docentes y los/as estudiantes. Estos son:

Responsabilidad: Supone conocer cómo funcionan las herramientas de IAG para aprovecharlas al máximo y evitar prácticas de escritura general, abstracta e impersonal. Implica un uso ético y reflexivo por parte de docentes y estudiantes.

Transparencia: Requiere declarar abiertamente el uso de IAG en una producción académica. Es parte de un contrato de confianza entre docentes y estudiantes, e implica explicar cómo y por qué se usan estas tecnologías en el aula.

Documentación: Consiste en registrar qué herramientas se usaron, para qué y cómo. Implica establecer protocolos claros para el uso de la IAG y fomentar la reflexión sobre el proceso académico.

Universidad Nacional de Mar del Plata.

La UNMdP elaboró una “Guía de Uso Responsable para la Inteligencia Artificial Generativa”, que se basa en cinco principios rectores consensuados por la comunidad universitaria:

Integridad académica: entendida como la necesidad de que el uso de la IA no reemplace el esfuerzo formativo ni el dominio conceptual del estudiante o del docente.

Transparencia: se propone que cualquier contenido generado con IA debe ser explicitado a fin de sumarlo como otra fuente de las utilizadas en trabajos académicos.

Privacidad y protección de datos: no se deben ingresar datos personales sensibles en plataformas IA que puedan poner en riesgo la privacidad.

Inclusión y equidad: evitar sesgos y discriminación; asegurar que la IA sea accesible para todos, sin excluir por género, etnia, discapacidad, etc.

Importancia de la supervisión humana permanente como punto clave para acompañar la implementación y garantizar su uso pedagógicamente.

Universidad de Bolonia

En el ámbito europeo, la Universidad de Bolonia (Italia), ha sido una de las primeras en contar con una regulación institucional específica. En dicho marco, se establecen los siguientes principios para el uso de la IA generativa (GenIA):

Centralidad del ser humano: GenAI debe realzar la creatividad y el juicio humano, sin reemplazarlos. Incluye la supervisión activa y el pensamiento crítico.

Honestidad y transparencia: El uso de GenAI debe ser declarado y reconocido adecuadamente.

Responsabilidad (Accountability): Los usuarios deben ser responsables de los resultados producidos por GenAI y capaces de responder por ellos.

Precisión (Accuracy): Deben adoptarse procesos de verificación de los resultados, adecuados al caso de uso específico.

Respeto a los derechos y al ambiente: Se incluyen: privacidad, derechos de propiedad intelectual y sostenibilidad ambiental.

IV.- Síntesis del trabajo grupal y del intercambio general

El objetivo de esta mesa era promover el debate y reflexión acerca del uso que hacen los estudiantes de la IAGen para su aprendizaje y cómo ello impacta en la metodología de enseñanza y evaluación. Para ello se leyó el material que ponía en contexto el tema objeto de discusión, como definiciones e información sobre qué es la IAGen, las instrucciones para operar en ella, las plataformas más utilizadas, etc.

En segunda instancia, se analizó el resultado de las entrevistas efectuadas a estudiantes de distintos años de la carrera lo que permitió conocer más profundamente el modo en que estos actores académicos se relacionan con la IA en el ámbito universitario. Se pudo concluir que en los primeros años el uso principal se vincula a la búsqueda de información y a la corrección ortográfica, mientras que en los años superiores se verifican

otros usos, como la comprensión de conceptos, la búsqueda de ejemplos concretos, el armado de cuestionarios, multiple choice o casos para simular evaluaciones y repasar, y como herramienta para redactar. Como lectura final de estas entrevistas, se pudo inferir que los estudiantes de años superiores, más específicamente 5to, son más conscientes de los riesgos de su utilización, especialmente sobre la información errónea que pueden brindar las plataformas de IA y que obligan a chequear las fuentes en que basan sus respuestas.

En tercera instancia, se analizó la perspectiva docente respondiendo a las preguntas que operaron como disparador de este eje. Luego del intercambio de opiniones, valoraciones y experiencias obtenidas en la práctica docente, se consensuó que el uso de IA puede resultar útil en actividades de aprendizaje circunscribiendo su uso como una herramienta de apoyo para el aprendizaje y la enseñanza, pero que nunca podría reemplazar la actividad propia del/la docente. En este sentido se recalcó la diferencia entre hacer un buen uso de la misma y rechazar el abuso o el uso indebido. Durante el intercambio se identificaron una serie de actividades en las que la asistencia de IA podría ser provechosa. Así, se concluyó que podría ser útil para resumir, redactar escritos, ordenar citas bibliográficas, armar cuadros conceptuales, armar preguntas para estudiar, simular casos prácticos, entre otros.

Posteriormente se analizaron las consecuencias que el uso indiscriminado de esta tecnología podría traer al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, se identificaron riesgos tales como: usar la IA como única fuente de consulta, tomando la información obtenida como verdad absoluta; no corroborar dicha información con fuentes confiables como Códigos, Leyes, bibliografía sugerida por las cátedras; generar un sedentarismo cognoscitivo; afectar la formación de un pensamiento reflexivo y crítico

En una cuarta etapa se debatió acerca de cómo integrar la IA a las prácticas de enseñanza y cómo pueden impactar en la evaluación. Al respecto se concluyó que la herramienta puede resultar útil e innovativa en la preparación de casos, principalmente como disparador de ideas, en simulaciones de conversaciones sobre temas del programa de estudio, en la incorporación de juegos como Kahoot o mentimeter, y en la creación de imágenes o videos que apoyen el desarrollo de temas puntuales.

Respecto a la evaluación, se plasmó la preocupación y el desafío que implica evitar o limitar el uso indebido de la IA para algunas actividades como resolver trabajos prácticos, multiple choice, o exámenes con consignas conceptuales. Estas situaciones podrían evitarse a través de exámenes o presentaciones orales, aunque se tuvo en cuenta que esta modalidad de evaluación no siempre puede ser implementada debido principalmente a la masividad de estudiantes. Asimismo se destacó la utilidad de IA para la elaboración de rúbricas que ayuden a coordinar entre los/as docentes de las cátedras parámetros de evaluación y que puedan ser comunicadas a los/as alumnos/as.

Por último, se debatió sobre la necesidad o no de adoptar reglas institucionales referidas al uso de la IAGen. Para enriquecer este intercambio de ideas se leyeron algunas Directivas, Principios, Protocolos elaborados por otras universidades y en base a lo conversado se coincidió en la necesidad de la elaboración de principios o de alguna normativa que oriente en el uso de la IA a todos los actores que participan en el ámbito académico. Se coincidió que dichos principios no debían ser rígidos porque es un tema que

va a ir cambiando constantemente y se va a ir actualizando. Esta necesidad fue ratificada por el resto de los participantes de las jornadas cuando se hizo la puesta en común.

Se sintetizan las principales ideas surgidas del intercambio:

- La IA puede ser una herramienta de apoyo valiosa para el aprendizaje y la enseñanza, siempre que se le dé un uso responsable, reafirmando que no puede sustituir la función pedagógica del/la docente.
- Se reconocieron múltiples aplicaciones provechosas de la IA, tales como resumir textos, redactar escritos, organizar citas bibliográficas, elaborar cuadros conceptuales, generar preguntas de estudio y simular casos prácticos. También se valoró su utilidad como disparador de ideas, en simulaciones, en dinámicas lúdicas y en la creación de recursos visuales.
- Se advirtieron posibles efectos negativos, como tomar la IA como única fuente de consulta, no contrastar la información con normativa y bibliografía confiable, fomentar un “sedentarismo cognitivo” y debilitar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.
- Resulta provechoso que la institución defina principios o lineamientos flexibles que orienten el uso responsable de la IA en el ámbito académico.

Anexo I

Directivas relativas al uso responsable, ético y transparente de la Inteligencia Artificial Generativa en la Facultad de Derecho (UNICEN)

Nota aclaratoria: las presentes Directivas fueron aprobadas por Resolución del Consejo Académico de la Facultad (RCA 163/2025), a propuesta de la Secretaría Académica y en base a lo concluído en el II Encuentro del Claustro Docente.

I.- Propósitos y fundamentos

El objetivo de este documento es establecer directivas para orientar a la comunidad académica de la Facultad de Derecho de la UNICEN —docentes, estudiantes, personal administrativo y autoridades— en el uso responsable, ético y transparente de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAGen) en el marco de sus actividades.

La masificación de herramientas de IAGen origina desafíos importantes, vinculados a la calidad, veracidad y transparencia del contenido generado, la diversidad cultural y de conocimientos, la protección de los derechos de autor, la preservación de la privacidad, la equidad y la integridad académica. Si bien aún se desconocen los beneficios reales de este tipo de herramientas, y los modos en que promueven el desarrollo humano, lo cierto es que la difusión de uso requiere adoptar consensos básicos que contribuyan a asegurar que la utilización será responsable y siempre bajo los valores que definen nuestra institución.

Por ello, se trata de establecer principios orientadores y pautas claras que ayuden a todos los actores educativos a:

- orientar el uso de tecnologías innovadoras con fines exclusivamente de aprendizaje y enseñanza, sin reemplazar la autoría ni la responsabilidad intelectual de los/as autores/as;
- asegurar la transparencia y la integridad académica en las prácticas educativas y de investigación, reconociendo adecuadamente las contribuciones asistidas por IAG;
- promover una cultura institucional de formación continua y reflexión crítica sobre los alcances, limitaciones y riesgos de la IAGen y otras tecnologías emergentes;
- garantizar que el uso de IAGen esté alineado con los fines institucionales de formación, producción de conocimiento y compromiso ético con la sociedad.

Estas directivas son necesariamente dinámicas. A medida que las tecnologías evolucionen, surjan regulaciones o nuevas prácticas académicas, será necesario revisarlas y actualizarlas para atender las necesidades de la comunidad universitaria.

II.- Principios generales orientadores

A fin de orientar a los/as distintos integrantes de la comunidad académica acerca del uso de la IAGen de un modo responsable y ético, resulta conveniente que las decisiones y las acciones se adopten atendiendo a las siguientes directrices:

1. **Legalidad y Ética:** La utilización de estas herramientas debe estar en consonancia con las normas legales vigentes (especialmente en materia de derechos de autor, protección de datos personales y derechos culturales) y en consonancia y armonía con los valores éticos universitarios.
2. **Transparencia:** Toda persona que utilice IAGen debe reconocer y declarar su uso, especificando cuándo, cómo y para qué fue utilizada la herramienta. En este sentido, el uso de la IAGen no debería reemplazar la producción personal del conocimiento. Su uso indebido o de forma oculta puede constituir fraude académico.
3. **Responsabilidad:** El/la usuario/a asume la responsabilidad por el uso de la IAGen y debe rendir cuentas de los resultados generados por estos sistemas. En todos los casos, las herramientas de IAGen deben utilizarse bajo supervisión humana activa y sus resultados ser evaluados bajo un pensamiento crítico, teniendo siempre en miras la no afectación de la integridad académica y la veracidad de la información.
4. **Privacidad y protección de derechos:** En ningún caso se deben ingresar datos personales sensibles en plataformas IAGen que puedan poner en riesgo la privacidad de terceras personas (por ejemplo, datos personales de estudiantes) o sus derechos de autor (vgr. al subir bibliografía).
5. **Formación y actualización:** Es imprescindible que el/la usuario/a asegure su capacitación continua sobre el uso y los riesgos de estas herramientas, así como sobre la evaluación crítica de sus resultados.

III.- Directivas especiales

III.1.- Uso de la IAGen por parte de estudiantes

El uso espontáneo de la IAGen como herramienta de ayuda y fortalecimiento del aprendizaje deberá hacerse con responsabilidad personal y de forma tal que no se contraponga con los principios orientadores ni implique una aficción a la calidad académica.

En particular, y aplicando los principios generales orientadores, resulta aconsejable el seguimiento de las siguientes directivas especiales:

- **Autorización y declaración:** Los/as estudiantes deben atender a lo indicado por cada docente en relación con el uso de IAGen en las distintas actividades académicas que se realicen en la cursada (producciones escritas; resolución de trabajos prácticos; etc.). Si se utiliza, debería mencionarse explícitamente en una nota aclaratoria, indicando la herramienta, fecha de uso y tipo de interacción.
- **Responsabilidad sobre el contenido:** El/la estudiante es responsable de verificar la veracidad, pertinencia y corrección del contenido generado con IAGen. Estas herramientas pueden producir información incorrecta, sesgada o falsa, por lo que

es imprescindible su confrontación con otras fuentes de información confiable como bibliografía específica, textos normativos (leyes, Códigos, etc), bases de datos de antecedentes jurisprudenciales, etc.

- **Competencias éticas y profesionales:** El uso de la IAGen no puede reemplazar el desarrollo de las competencias socioemocionales, profesionales y éticas, las cuales se consideran fundamentales para la formación integral y para el fortalecimiento de la democracia. Las herramientas de IAGen no pueden sopesar dilemas éticos en la presentación de argumentos o alternativas. Por tanto, sin perjuicio de que puedan usarse para explorar potenciales argumentos o soluciones, se debe evitar que sean el único fundamento para adoptar posiciones sobre dilemas o juicios de valor.

En particular, deberá atenderse a un uso responsable, ético y crítico cuando se use IAGen para tareas tales como:

- Apoyo en la redacción de borradores, esquemas o guías de estudio.
- Reformulación de ideas, corrección gramatical o aclaración de conceptos.
- Búsqueda preliminar de información (que debe ser verificada en fuentes académicas confiables).
- Análisis de jurisprudencia, legislación comparada o doctrinas jurídicas, como punto de partida.

Constituyen usos no responsables ni éticos, los casos en los que:

- Se presentan textos generados por IAGen como propios sin mención de su uso.
- Se utiliza en instancias evaluativas (exámenes, parciales, etc.), salvo autorización expresa del/de la docente y en los marcos que se indican.

III.2.- Uso de la IAGen por parte de docentes

El uso espontáneo de IAGen por parte los/as docentes como herramienta de apoyo en tareas académicas, pedagógicas o de investigación, deberá hacerse con responsabilidad personal y profesional, de forma tal que no se contraponga con los principios orientadores ni implique una afección a la calidad académica y a la responsabilidad profesional.

En particular, y aplicando los principios generales orientadores, resulta aconsejable el seguimiento de las siguientes directivas especiales:

- **Posicionamiento y comunicación:** Se recomienda comunicar a los/as estudiantes en forma clara cual es el criterio de la cátedra sobre el uso de la IAGen, específicamente si se permite o no el uso en trabajos académicos, incluyendo los criterios de evaluación.
- **Transparencia:** Si se decide utilizar IAGen en la elaboración de materiales didácticos o en la planificación de actividades académicas, se sugiere explicitarlo ante los estudiantes como parte de una práctica pedagógica abierta.

- **Actividades de evaluación:** Las tareas docentes de evaluación son indelegables y por lo tanto el uso ético y responsable impone no depender exclusivamente de la IAGen para la corrección de trabajos o para la generación de exámenes.
- **Capacitación:** Las decisiones sobre el uso de herramientas de IAGen en las actividades académicas, o la autorización del uso por parte de estudiantes, no deberían adoptarse sin contar con formación adecuada sobre el uso crítico y responsable de estas herramientas, a fin de poder evaluar las ventajas y los riesgos.

III.3.- Uso de la IAGen por parte de nodocentes y autoridades

El uso espontáneo de la herramienta de IAGen por parte de los/as nodocentes y autoridades de la institución con el fin de facilitar y fortalecer los procesos administrativos y de gestión, deberán realizarse en consonancia con los principios orientadores expresados en este documento y sin afectar la calidad de cada tarea. Especialmente deberán tenerse en cuenta los siguientes criterios orientadores:

- **Transparencia:** La implementación del uso de la IAGen en procesos administrativos y de gestión deberá ser comunicada claramente a la comunidad académica cuando afecten directamente a estudiantes o personal administrativo.
- **Responsabilidad:** Se recomienda que el uso de la IAGen se realice siempre bajo una estricta supervisión humana y con un control crítico de sus respuestas a fin de evitar resultados erróneos que puedan perjudicar a la comunidad universitaria.
- **Capacitación:** El uso de herramientas de IAGen debe ir acompañada de una adecuada capacitación a fin de asegurar su correcta utilización valorando sus ventajas y riesgos en su implementación.
- **Privacidad y protección de derechos:** Se deberán extremar las medidas de precaución respecto al uso de datos personales sensibles que puedan implicar una violación al derecho de privacidad de las personas.

