

La enseñanza del derecho en la era de la inteligencia artificial

Análisis de la sentencia T-323 de 2024 de la Corte Constitucional

Enrique Del Rio González¹

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la manera en que la llegada de la inteligencia artificial generativa transforma la enseñanza del Derecho y obliga a revisar las prácticas con las que tradicionalmente se han formado los abogados. Se parte de aceptar que el cambio de paradigma ya ocurrió y que resulta inútil resistirse a una tecnología que seguirá avanzando, pero se advierte un riesgo que pocas veces se nombra con claridad, y es la distancia entre quienes se formaron de manera orgánica, entre bibliotecas, fotocopias y códigos subrayados, y quienes aprenden Derecho con la inteligencia artificial al alcance de la mano sin haber construido todavía el criterio que les permitiría cuestionarla.

¹ Abogado, Doctor en Derecho, magíster en Derecho y especialista en Ciencias Penales y Criminológicas, Derecho Probatorio, Casación Penal y Contratación Estatal. Experto en Cumplimiento Corporativo por la Universidad de La Rioja y en Psicología del Testimonio por la Universidad de Girona. Conjuez de la Sala Penal del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Cartagena. Miembro del Instituto Colombiano de Derecho Procesal, del Colegio de Abogados Penalistas de Colombia y del Colegio de Abogados Casacionistas. Director de la Maestría en Derecho Penal de la Universidad de Cartagena, docente universitario, columnista y autor de libros y artículos académicos. Correo electrónico: enriquedelrio1975@gmail.com

Con apoyo en estudios empíricos recientes, en la Sentencia T-323 de 2024 de la Corte Constitucional y en un pronunciamiento de la Corte Suprema de Justicia sobre citas inexistentes generadas con estas herramientas, se sostiene que el problema está en la sustitución del razonamiento propio más que en el uso de la tecnología, y se proponen algunas recomendaciones para que facultades, docentes y estudiantes recuperen el estudio consciente, la lectura integral de las providencias y el hábito de verificar.

Palabras clave: Inteligencia artificial, enseñanza del Derecho, cambio de paradigma, pensamiento crítico, precedente judicial, lectura jurídica.

Abstract

This article reflects on how the advent of generative artificial intelligence is transforming legal education and forcing a revision of traditional methods used to train lawyers. It acknowledges that a paradigm shift has already occurred and that resisting a technology destined to keep advancing is futile. However, it highlights a seldom clearly articulated risk: the growing gap between those trained organically—among libraries, photocopies, and highlighted legal codes—and those learning law with AI at their fingertips without having yet developed the critical judgment required to challenge it. Supported by recent empirical studies, Decision T-323 of 2024 by Corte Constitucional de Colombia, and a Corte Suprema de Colombia ruling addressing fake citations generated by these tools, the article argues that the core issue lies in the substitution of personal reasoning rather than the use of technology itself. Finally, it offers recommendations for law faculties, professors, and students to restore conscious study, comprehensive reading of judicial decisions, and the habit of verification.

Keywords: Artificial intelligence, legal education, paradigm shift, critical thinking, judicial precedent, legal reading.

Introducción

Quienes estudiamos Derecho antes de que internet cupiera en el bolsillo recordamos con cierta nostalgia y también con algo de cansancio, las tardes enteras en la biblioteca de la facultad buscando una gaceta judicial que alguien había dejado en el estante equivocado, las filas frente a la fotocopidora para sacar copia del capítulo que el profesor había recomendado y el lapicero que, a fuerza de subrayar, se acababa mucho antes que el semestre. Esa manera de aprender era lenta y a veces desesperante, pero dejaba algo en la cabeza, porque para encontrar una sentencia había que leerla y para citarla había que haberla entendido o, por lo menos, haberlo intentado con seriedad.

Después llegaron el computador, los discos compactos con jurisprudencia, las primeras bases de datos electrónicas y, más tarde, el auge de internet y de los buscadores, que facilitaron enormemente el acceso a la información sin cambiar del todo la forma de estudiar, ya que el buscador entregaba documentos y el trabajo de leerlos, compararlos y extraer de ellos una regla seguía siendo del estudiante. Con la inteligencia artificial generativa la historia es distinta, porque por primera vez la herramienta no se limita a encontrar el texto, también lo lee, lo resume, lo interpreta y redacta la respuesta que antes le correspondía construir a quien estaba aprendiendo y lo hace en segundos y con un tono de seguridad que convence a cualquiera.

De ese cambio se ocupa este artículo, escrito por alguien que usa estas herramientas y las encuentra útiles, aunque precisamente por eso le preocupa la forma en que muchos estudiantes se están relacionando con ellas. La intención es advertir un problema que ya se nota en las aulas y en los despachos, y proponer algunas ideas para que la enseñanza del Derecho se adapte a la nueva realidad sin renunciar a lo que la hace valiosa, que es formar personas capaces de pensar jurídicamente por sí mismas.

1. Cambio de paradigma

Toda realidad social está atravesada por los avances tecnológicos de su tiempo y el Derecho, que pretende ordenar esa realidad, no puede darse el lujo de enseñarse como si nada hubiera pasado. Thomas Kuhn explicó, hace más de sesenta años, que las comunidades científicas trabajan durante largos periodos bajo un paradigma, entendido como un conjunto compartido de supuestos, métodos y problemas que se consideran legítimos, hasta que las anomalías se acumulan y ese marco deja de ser suficiente, momento en el que se abre paso a uno nuevo en medio de resistencias y de una transición incómoda en la que ambos compiten durante un buen tiempo (Kuhn, 1962/2013).

Joel Barker llevó esa idea al terreno de las organizaciones y habló del efecto paradigma para describir cómo las reglas que tenemos interiorizadas filtran lo que vemos, al punto de que aquello que no encaja en ellas nos cuesta trabajo percibirlo y, advirtió además que cuando un paradigma cambia todos vuelven a cero, porque la ventaja que daba dominar las reglas anteriores se reduce o desaparece (Barker, 1998).

En la enseñanza del Derecho ese efecto se ve con bastante claridad, pues durante décadas el modelo se apoyó en la clase magistral, la memorización de artículos de los códigos, la lectura de manuales y la evaluación escrita, y casi todo ese modelo daba por sentado que el estudiante que entregaba un trabajo lo había escrito él mismo; supuesto que hoy ya nadie puede dar por cierto. Estamos, entonces, en plena transición entre lo que había antes y lo que hay ahora y, buena parte de la incomodidad que sienten muchos profesores viene de seguir evaluando con las reglas del paradigma anterior a estudiantes que ya viven en el nuevo.

Por eso, lo primero es aceptar que la inteligencia artificial llegó, que es una realidad y que seguirá avanzando en proporciones que quizá todavía no alcanzamos a imaginar o que solemos dejar en manos de la ciencia ficción, aunque todo indica que la realidad puede terminar sorprendiéndonos más que las novelas y las películas que alguna vez nos parecieron exageradas.

En Colombia el asunto dejó de ser una curiosidad académica cuando la Corte Constitucional tuvo que revisar una tutela en la que el juez de segunda instancia, ya tomada su decisión, había consultado a ChatGPT, asistente de inteligencia artificial conversacional desarrollado por la compañía OpenAI², para "extender los argumentos de la decisión adoptada" sobre si un niño diagnosticado con trastorno del espectro autista debía pagar cuotas moderadoras y copagos (Corte Constitucional, 2024, párr. 21), y la Sala Segunda de Revisión aprovechó un asunto que la propia Corte consideró novedoso para fijar parámetros sobre el uso de estas herramientas en la función judicial.

Lo interesante es que la Corte, atendiendo a las nuevas tendencias, no prohibió la inteligencia artificial; y en eso hay una lección para quienes enseñamos, porque admitió su utilidad en la gestión administrativa y documental, en el apoyo a la gestión judicial y en la corrección y síntesis de textos, siempre que no reemplace las tareas que exigen razonamiento humano. Pocos meses después, el Consejo Superior de la Judicatura, al que la Corte había ordenado emitir guías sobre la materia, expidió el Acuerdo PCSJA24-12243 con lineamientos para el

² OpenAI es un laboratorio de investigación y desarrollo de inteligencia artificial con sede en San Francisco, Estados Unidos. Es mundialmente conocido por crear modelos y herramientas pioneras en el área de la inteligencia artificial generativa, tales como ChatGPT, la serie de modelos de lenguaje GPT (como GPT-4 y sus evoluciones), el generador de imágenes DALL-E y la herramienta de generación de video Sora.

uso respetuoso, responsable, seguro y ético de estas tecnologías en la Rama Judicial (Consejo Superior de la Judicatura, 2024).

Si los jueces, que ya tienen formado su criterio, necesitaron reglas para no confundir el apoyo con la sustitución, con mayor razón hace falta pensar en quienes todavía están aprendiendo a razonar como abogados y adecuar la enseñanza del Derecho y la de todas las áreas, a una realidad que también puede aprovecharse pedagógicamente para llegar a un mejor saber.

2. Tres generaciones ante un mismo proceso

Conviene hacer un comparativo entre tres grupos de personas que hoy conviven en las facultades, en los juzgados y en las oficinas de abogados, porque la inteligencia artificial no produce el mismo efecto en todos ellos. Están, en primer lugar, quienes estudiaron en bibliotecas y con fotocopias cuando todavía no existía internet; luego quienes también se formaron en bibliotecas, pero ya con el apoyo de internet, de los buscadores y de las primeras bases de datos; y por último, los estudiantes que se están formando con la inteligencia artificial en estado puro, que crecieron con un teléfono inteligente en la mano y llegaron a la universidad cuando estas herramientas ya estaban disponibles para cualquiera. Cada grupo tiene rasgos diferenciales muy marcados, y sobre ellos me quiero detener antes de juzgar a nadie.

Marc Prensky popularizó a comienzos de este siglo la expresión “nativos digitales” para referirse a los estudiantes que crecieron rodeados de computadores, videojuegos e internet, y los contrapuso a los inmigrantes digitales, que aprendieron a usar esas tecnologías siendo adultos y conservan, según él, una especie de acento que los delata (Prensky, 2001). Tal categoría ha recibido críticas y no conviene usarla como si todos los jóvenes fueran iguales, pero sirve para entender que hoy tenemos algo así como unos nativos de la inteligencia artificial: personas que nunca han tenido que buscar una sentencia sin ayuda y para quienes preguntarle a una máquina resulta tan natural como para nosotros era abrir el código.

Quienes se formaron de manera orgánica en las bibliotecas tienen un conocimiento acumulado y, además, la costumbre de seguir cultivándolo de la misma forma, así que para ellos la inteligencia artificial se convierte en una herramienta útil cuyos resultados confrontan con lo que ya saben y con las fuentes, y por eso la usan verdaderamente como un auxiliar. Para describir esa actitud sirve una expresión muy nuestra, la de que el estudioso orgánico no se traga entero, porque mastica y digiere la información que recibe y con ella produce un conocimiento propio en el que lo aprendido durante años y lo que aporta la máquina terminan sumándose.

La imagen no es nueva y tiene a su favor cuatro siglos de historia, pues ya Francis Bacon, en su ensayo sobre los estudios, escribió que "hay libros de los cuales sólo se debe gustar un poco, otros que se deben devorar, y otros, en fin, aunque en pequeño número, que es necesario, por decirlo así, masticarlos y digerirlos" (Bacon, 1625/1870, p. 329). Lo curioso es que el mismo Bacon admitía una especie de lectura por delegación, en la que otras personas reducían los libros a extractos, aunque la reservaba para los asuntos de poca importancia y advertía que en los demás casos esos extractos resultaban tan insípidos como el agua destilada que se vendía en el comercio (Bacon, 1625/1870, p. 330), advertencia que bien podría aplicarse hoy a los resúmenes que entrega un chat.

La segunda generación, la que se formó entre la biblioteca y el buscador mástica, pero no digiere, o por lo menos no siempre, porque aprendió a encontrar la información con rapidez y a recorrerla por encima, pero muchas veces se quedó en el fragmento que respondía a la pregunta del momento sin integrarlo a un conocimiento más amplio, que es el tipo de lectura dispersa y a saltos que Carr (2011) asociaba con internet. Aun así, esa generación conserva el hábito de ir a la fuente, de abrir el documento y de compararlo con otros, de manera que todavía tiene con qué defenderse cuando la máquina se equivoca.

El problema actual lo genera, sobre todo, el tercer grupo, el de quienes se dejan reemplazar la inteligencia de manera absoluta por la inteligencia artificial y que, siguiendo con la imagen, ni mastican ni digieren, sino que tragan entero. Quien traga entero recibe la respuesta tal como llega, sin probarla y sin preguntarse de dónde salió, y ahí es donde aparece el verdadero peligro, porque con la herramienta llegan también las alucinaciones de la inteligencia artificial, explicada por OpenAI como las instancias en las que un modelo de IA genera con toda confianza una respuesta que no es verdadera (OpenAI, 2025); y demás perversiones que ya conocemos, desde la sentencia que nunca existió hasta el artículo de la ley citado con un texto que no es el suyo.

Un estudio con 319 trabajadores del conocimiento encontró precisamente que, mientras más confianza deposita una persona en la inteligencia artificial, menos pensamiento crítico aplica a lo que esta le entrega, y que quienes confían más en su propio criterio tienden a examinar con más cuidado esos resultados (Lee et al., 2025), lo cual explica bastante bien por qué la misma herramienta que en unas manos es un auxiliar en otras se convierte en una trampa.

Esa intuición encuentra respaldo también en otro estudio. Este, con participantes de distintas edades y niveles educativos en el que se halló una correlación negativa significativa entre el uso frecuente de herramientas de inteligencia artificial y las habilidades de pensamiento crítico, relación mediada por lo que los psicólogos llaman descarga cognitiva, o sea, la costumbre de delegar en un dispositivo externo el esfuerzo de recordar, calcular o razonar (Gerlich, 2025).

Los participantes más jóvenes mostraron mayor dependencia de estas herramientas y puntajes más bajos de pensamiento crítico que los mayores, mientras que quienes tenían más formación académica conservaban mejores habilidades críticas con independencia de cuánto usaran la inteligencia artificial y solían contrastar con otras fuentes lo que la máquina les respondía. Dicho de manera sencilla, la herramienta rinde mucho más en manos de quien ya sabe y puede hacerle daño a quien todavía está aprendiendo, que es justamente el estudiante.

3. ¿Apoyo o sustitución de tareas?

El problema que observo en la enseñanza del Derecho es que muchos de esos nativos de la inteligencia artificial no la están usando como se usaba un buscador o una base de datos, para auxiliarse en la tarea de encontrar información, sino para que piense por ellos, y resulta que cuando una persona le encarga a una máquina la construcción de un argumento y recibe el resultado sin consultarlo, sin cuestionarlo y sin verificarlo, lo que hace en realidad es sustituir su propia inteligencia, esa inteligencia orgánica que se forma leyendo, equivocándose y volviendo a leer, por una respuesta cuyo origen ni siquiera conoce.

Lo mismo está pasando en otras profesiones. La medicina ofrece un ejemplo que vale la pena mirar con calma, porque en un número creciente de consultorios el médico ya activa el micrófono del teléfono mientras el paciente relata sus síntomas para que un sistema de inteligencia artificial transcriba la conversación, prepare el borrador de la nota clínica y, en algunos desarrollos, adelante incluso una propuesta de valoración y de plan que el médico debe revisar.

Solo en The Permanente Medical Group, en el norte de California, 3.442 médicos usaron estos escribas digitales en hasta 303.266 consultas durante las primeras diez semanas de implementación (Tierney et al., 2024), y los médicos que la adoptaron contaron que, libres de buena parte de la digitación, sus consultas se volvieron más personales y significativas.

Lo interesante aparece cuando se mide el razonamiento. En un ensayo clínico aleatorizado, con cincuenta médicos, el grupo que tuvo acceso a un modelo de lenguaje no mejoró de manera significativa su desempeño diagnóstico frente al que trabajó con recursos convencionales, aunque el modelo, por sí solo, obtuvo mejores puntajes que ambos grupos (Goh et al., 2024). En ese ensayo, tener la herramienta a mano no hizo mejores a los médicos, lo que sugiere que el valor de la inteligencia artificial depende en buena medida de la formación de quien la usa, algo que en el derecho deberíamos tomarnos muy en serio.

En el mundo académico la situación es todavía más visible, porque hay personas que utilizan la inteligencia artificial para crear desde cero y entregar sin mayor revisión, trabajos de clase,

ensayos, exámenes escritos y tesis de todos los niveles. Una encuesta aplicada en 2025 a 1.041 estudiantes de pregrado del Reino Unido encontró que el 92% usaba inteligencia artificial de alguna forma, frente al 66% del año anterior; asimismo, el 88% la había empleado en actividades evaluables y que el 18% reconocía haber incluido en sus trabajos texto generado directamente por la herramienta (Freeman, 2025). Hasta ahora no existen cifras comparables para las facultades de Derecho colombianas, pero basta conversar con cualquier profesor para intuir que la tendencia no es muy diferente.

El precio de esa comodidad se paga después, y un experimento de campo con cerca de mil estudiantes de bachillerato lo mostró con bastante claridad, ya que los alumnos que practicaron matemáticas con acceso a una versión estándar de GPT-4 mejoraron sus calificaciones en un 48% mientras tuvieron la herramienta, pero cuando se la retiraron obtuvieron resultados un 17% inferiores a los de quienes nunca la habían usado, porque la habían tomado como una muleta que les resolvía los ejercicios en lugar de ayudarlos a entenderlos (Bastani et al., 2025). Los mismos autores encontraron que una versión diseñada con salvaguardas pedagógicas, que daba pistas sin entregar la respuesta, mitigaba en buena medida ese efecto negativo, lo cual indica que el problema está menos en la tecnología que en la manera de ponerla a trabajar.

En una línea parecida, investigadores del MIT Media Lab compararon durante cuatro meses a personas que escribían ensayos con ayuda de un modelo de lenguaje, con un buscador o sin ninguna herramienta, y encontraron que quienes dependían del modelo mostraban la conectividad cerebral más débil, sentían menos suyos los textos que entregaban y tenían dificultades para citar con precisión lo que ellos mismos acababan de escribir (Kosmyna et al., 2025). Es un estudio preliminar, con una muestra pequeña, y sería imprudente sacar de él conclusiones definitivas, aunque la imagen de un estudiante incapaz de recordar lo que acaba de entregar, porque en realidad no lo escribió, resulta bastante elocuente.

En el Derecho el asunto se vuelve más delicado, porque los modelos de lenguaje funcionan prediciendo las palabras más probables y no consultando un archivo de normas y providencias,³ de manera que pueden producir con total aplomo citas que no existen. Un equipo de investigadores encabezado por Matthew Dahl encontró que, ante preguntas concretas y verificables sobre casos reales de los tribunales federales de Estados Unidos, los modelos de uso público alucinaron entre el 58% y el 88% de las veces y con frecuencia no corrigieron las premisas jurídicas equivocadas que les planteaba el usuario (Dahl et al., 2024),

³ OpenAI explica que los grandes modelos de lenguaje (LLM) aprenden patrones a partir de grandes cantidades de texto de muchas fuentes para generar y transformar texto de maneras útiles. “Un LLM no “sabe” cosas como lo hace una persona. En cambio, predice la siguiente palabra o frase más probable según el contexto”. OpenAI. (s. f.). *¿Qué es la IA?* OpenAI Academy. Recuperado el 14 de octubre de 2026, de <https://openai.com/es-419/academy/what-is-ai/>

e incluso las herramientas comerciales de investigación jurídica, que se promocionaban como libres de ese defecto, siguieron inventando o tergiversando información en un rango de entre el 17% y el 33% de las consultas (Magesh et al., 2025).

Las consecuencias de confiar a ciegas en esas respuestas ya llegaron a los tribunales, como ocurrió en Nueva York, donde un juez federal sancionó en 2023 a dos abogados y a su firma por presentar un escrito con seis precedentes inventados por ChatGPT (Mata v. Avianca, Inc., 2023); y también en Colombia, donde hace poco la Sala de Casación Civil, Agraria y Rural de la Corte Suprema de Justicia tuvo que pronunciarse. La Sala multó con quince salarios mínimos a un apoderado que sustentó un recurso extraordinario de revisión con seis fallos de casación que no existían y dos sentencias de la Corte Constitucional a las que atribuyó un contenido ajeno, y que, al ser requerido para explicar esas irregularidades, agregó cuatro citas inexistentes más, hasta acumular diez referencias apócrifas, y alteró el texto de las causales del artículo 355 del Código General del Proceso que invocaba.

La Corte describió el fenómeno como la circulación de un pseudo-derecho, un "contenido carente de correlato con la realidad que, no obstante, reproduce la forma externa de las fuentes auténticas y se presenta con idéntica apariencia de autoridad" (Corte Suprema de Justicia, 2026, p. 9), y recordó que el abogado puede servirse de cuantos apoyos humanos o tecnológicos estime útiles, pero que "la función de garante de la veracidad de las fuentes que presenta es indelegable" (Corte Suprema de Justicia, 2026, p. 25).

La Corte Constitucional ya había dicho algo parecido respecto de los jueces al sostener que "es factible emplear inteligencia artificial en labores propias de la justicia siempre que el uso de dichas herramientas no remplace labores jurisdiccionales indelegables e irremplazables, como lo son aquellas que requieren del razonamiento lógico y humano a efectos de interpretar los hechos, las pruebas, motivar la decisión o adoptarla" (Corte Constitucional, 2024, párr. 296). Ese criterio de no sustitución de la racionalidad humana, pensado para la judicatura, podría trasladarse casi sin ajustes al aula, porque si el juez no puede delegar en una máquina la interpretación de los hechos y la motivación de su decisión, el estudiante que se prepara para ser juez, litigante o asesor tampoco debería delegar en ella el ejercicio que algún día le permitirá hacerlo bien.

Lo que me preocupa y, lo digo sin ánimo catastrofista, es que dentro de diez o quince años tengamos profesionales con títulos y especializaciones que nunca aprendieron a construir un argumento propio, que no saben distinguir una sentencia real de una inventada y que dependen por completo de una herramienta que se equivoca con mucha seguridad; y esas consecuencias, lastimosamente, no son nada alentadoras para la administración de justicia ni para los ciudadanos que confían en ella.

4. El resumen, del resumen, del resumen

Hay una costumbre que se puso de moda y que retrata bien el problema: la de leer el resumen del resumen del resumen del análisis de una sentencia, ya sea en una publicación de redes sociales, en un boletín o en la respuesta de un chat, sin haberse acercado nunca al texto original de la providencia.

Leer un fallo completo es un camino que enseña mucho más que su conclusión, porque en él es posible enterarse de los hechos que dieron origen al caso, de los problemas jurídicos que el juez decidió plantearse, de lo que dijeron las partes y los intervinientes, de la forma en que resolvieron la primera y la segunda instancia, de los argumentos del recurrente y de las consideraciones con las que la Corte, o la sala que corresponda, aborda el tema, para luego distinguir lo que se dijo de paso, los famosos *obiter dicta*, de la *ratio decidendi* que sostiene la decisión y llegar finalmente al *decisum*.

En ese recorrido el estudiante aprende a reconocer qué hechos fueron determinantes, por qué una regla se aplicó y otra no y en qué se parece o se diferencia el caso que estudia del que algún día tendrá entre manos, que es exactamente lo que necesita para usar un precedente con honestidad. Diego López Medina propuso hace ya dos décadas un método de análisis estático y dinámico del precedente en el que la *ratio decidendi* se identifica a partir de los hechos relevantes y del problema jurídico efectivamente resuelto, y en el que cada sentencia se estudia dentro de la línea jurisprudencial a la que pertenece (López Medina, 2006), ejercicio que difícilmente puede hacerse con frases sueltas sacadas de las consideraciones.

Ese camino, que nos permitía tener un conocimiento global de los precedentes, cada día es más estrecho, y cada día resulta más difícil que estudiantes y profesionales se lean un fallo de principio a fin, porque vivimos en una época de facilismo y de pragmatismo excesivo en la que parece innecesario dedicarle tiempo a algo que una aplicación resume en segundos. Es cierto que nadie tiene que esforzarse tanto para conocer una sentencia, y que un buen resumen tiene su lugar, pero cuando todos se acostumbran a quedarse siempre con la versión abreviada, el criterio se va debilitando sin que lo note y llega el día en que ya no es capaz de leer la providencia completa, aunque quiera hacerlo.

Nicholas Carr advirtió, antes de que existieran los chats de inteligencia artificial, que la lectura fragmentada y llena de distracciones que propicia internet estaba erosionando nuestra capacidad de concentración y de lectura profunda (Carr, 2011), y Maryanne Wolf, que ha dedicado buena parte de su carrera a estudiar el cerebro lector, explica que procesos como la inferencia, el análisis crítico o la empatía, necesitan tiempo y se empobrecen cuando se lee siempre a saltos, por lo que propone formar lectores capaces de moverse entre la pantalla y el texto extenso sin perder la paciencia que este último exige (Wolf, 2020). Si eso ya ocurría

con el buscador, con una herramienta que ni siquiera obliga a abrir el documento el riesgo es bastante mayor.

Y aquí aparece una paradoja que cuesta comprender, porque nunca había habido tantos expertos y, al mismo tiempo, tan poca disposición a leer. De modo que abundan quienes se presentan como especialistas en muchos temas, mientras algunos de ellos no son capaces de terminar de leer si quiera una columna de opinión de dos mil ochocientos caracteres y es ahí cuando se evidencia que algo no cuadra en una profesión que vive de la palabra escrita y en la que cada vez se lee menos.

5. Posibles soluciones en las aulas

Nada de lo anterior se resuelve prohibiendo la inteligencia artificial en las facultades, entre otras cosas porque sería inútil y porque los estudiantes la seguirían usando por fuera del aula, sin orientación y sin reglas. El reto tiene que ver, ante todo, con concientizar al estudiante, al discente, de que el estudio consciente y responsable sigue siendo insustituible y de que la herramienta es un auxiliar que puede darle una guía estupenda, sugerirle fuentes y ayudarlo a ordenar sus ideas, pero esas fuentes hay que buscarlas, leerlas y comprobarlas, porque nadie puede esperar que todo le llegue mascado. Es cierto que hoy resulta más fácil estudiar que hace treinta años, y eso es una ventaja que conviene aprovechar, siempre que la facilidad para encontrar no se confunda con la facilidad para entender.

Una primera medida, sencilla y al alcance de cualquier docente, consiste en volver a exigir la lectura completa de las providencias, con ejercicios en los que el estudiante tenga que reconstruir los hechos, identificar el problema jurídico, separar la *ratio decidendi* de los *obiter dicta* y explicar con sus propias palabras por qué la decisión se tomó en un sentido y no en otro, de manera que el resumen deje de ser el punto de llegada y vuelva a ser, si acaso, el punto de partida.

También vale la pena incorporar la inteligencia artificial al aula de forma explícita, en lugar de fingir que no existe; y una manera útil de hacerlo es pedirles a los estudiantes que interroguen a un chat sobre un tema concreto y luego contrasten cada afirmación y cada cita con las fuentes oficiales, como las relatorías de las altas cortes o el texto vigente de la ley, para que descubran por sí mismos que la máquina se equivoca con mucha seguridad.

Pocas lecciones resultan tan eficaces como encontrar, con nombre y número, una sentencia que nunca existió, y el caso resuelto por la Corte Suprema demuestra que no se trata de un ejercicio teórico. A ese hábito de verificación se suma la transparencia, que la Corte Constitucional exigió a los jueces y que perfectamente puede pedirse a los estudiantes, de

modo que quien use la herramienta diga para qué la usó y responda por el resultado como si lo hubiera escrito de su puño y letra, que es lo que en últimas está haciendo cuando lo firma.

Las formas de evaluar también tienen que cambiar, ya que un trabajo escrito en la casa no garantiza que el estudiante haya pensado lo que entrega, y por eso conviene darle más peso a la argumentación oral, a las audiencias simuladas, a la escritura en clase y a la revisión de borradores, o sea, al proceso y no solamente al producto final. El experimento con estudiantes de bachillerato que se citó antes sugiere, además, que el diseño del uso marca la diferencia, porque cuando a la herramienta se le pide que oriente en lugar de responder el aprendizaje se protege (Bastani et al., 2025), y esa es una pista valiosa para quienes diseñan cursos y para quienes evalúan.

Nada de esto funciona sin docentes preparados, y aquí las facultades tienen una responsabilidad que no pueden trasladarle a nadie más. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, ha recomendado un enfoque centrado en el ser humano, que proteja la capacidad de decisión de quien aprende, que valide ética y pedagógicamente las herramientas antes de llevarlas al aula y que fortalezca las competencias de los profesores (Miao y Holmes, 2024), una recomendación que puede parecer obvia, pero que todavía está lejos de cumplirse en muchas instituciones, donde el profesor se entera del uso de estas herramientas cuando ya tiene sobre el escritorio un trabajo que no reconoce como obra de su estudiante.

Por último, y aunque suene anticuado, hay que reivindicar el valor del esfuerzo y de la biblioteca, entendida más como el lugar donde se aprende a tener paciencia con los textos difíciles que como un espacio para la nostalgia. El estudiante que alguna vez se sentó a leer una sentencia de doscientas páginas, que se perdió en ella y que al final logró entender por qué la Corte decidió lo que decidió, tiene algo que ninguna herramienta le puede dar, y es la seguridad de saber que puede hacerlo solo, seguridad que después le permite usar la inteligencia artificial con provecho porque sabe qué preguntarle y, sobre todo, en qué momento desconfiar de la respuesta.

6. Conclusiones

La inteligencia artificial cambió el paradigma con el que se enseñaba el Derecho y no tiene sentido negarlo, como tampoco lo habría tenido negarse en su momento al computador o a las bases de datos, de modo que la pregunta ya no es si debemos convivir con ella sino cómo hacerlo sin que la comodidad termine por reemplazar la formación del criterio jurídico.

La distinción entre quienes se formaron de manera orgánica, quienes lo hicieron entre la biblioteca y el buscador y quienes aprenden con la inteligencia artificial a la mano tampoco busca establecer una superioridad generacional, que sería injusta y además falsa, porque lo que de verdad importa es el momento en que se introduce la herramienta y la disposición a masticar y digerir lo que ella entrega en lugar de tragarlo entero. Usada después de haber construido el conocimiento, potencia al profesional, mientras que usada en lugar de construirlo lo deja sin defensas frente

El reto para las facultades, los docentes y los propios estudiantes consiste en recuperar el estudio consciente, la lectura completa de las providencias y la costumbre de verificar, que en últimas son las mismas virtudes que siempre se le exigieron a un buen abogado, solo que ahora hay que defenderlas con más cuidado porque existe una herramienta que ofrece saltárselas a cambio de casi nada. Advertir el problema a tiempo, como se ha intentado hacer en estas páginas, es apenas el primer paso, y lo que sigue depende de que cada profesor y cada estudiante asuman su parte.

Si logramos que los nuevos abogados vean en la inteligencia artificial un auxiliar y no un sustituto, la tecnología habrá servido para formar mejores juristas, pero si dejamos que piense por ellos, dentro de unos años tendremos que preguntarnos, con algo de vergüenza, en qué momento dejamos de enseñarles a pensar.

Referencias

Bacon, F. (1870). Ensayos de moral y de política (A. Roda Rivas, Trad.). Imprenta de M. Minuesa. (Obra original publicada en 1625)

Barker, J. A. (1998). Paradigmas. El negocio de descubrir el futuro (O. Jurksaitis Lukauskis, Trad.). McGraw-Hill.

Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., y Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(26), e2422633122. <https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122>

Carr, N. (2011). Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? (P. Cifuentes, Trad.). Taurus.

Consejo Superior de la Judicatura. (2024, 16 de diciembre). Acuerdo PCSJA24-12243. Por el cual se adoptan lineamientos para el uso y aprovechamiento respetuoso, responsable, seguro y ético de la inteligencia artificial en la Rama Judicial. https://actosadministrativos.ramajudicial.gov.co/GetFile.ashx?url=%7E%2FApp_Data%2FUpload%2FPCSJA24-12243.pdf

Corte Constitucional. (2024, 2 de agosto). Sentencia T-323 de 2024 (J. C. Cortés González, M. S.). Sala Segunda de Revisión. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2024/t-323-24.htm>

Corte Suprema de Justicia. (2026, 13 de febrero). Auto AC739-2026 (M. P. Guzmán Álvarez, Rad. 11001-02-03-000-2025-05324-00). Sala de Casación Civil, Agraria y Rural. https://sipla.ip.mpg.de/fileadmin/Files/Files/Colombia_IA.pdf

Dahl, M., Magesh, V., Suzgun, M., y Ho, D. E. (2024). Large legal fictions: Profiling legal hallucinations in large language models. *Journal of Legal Analysis*, 16(1), 64-93. <https://doi.org/10.1093/jla/laae003>

Freeman, J. (2025). Student generative AI survey 2025 (HEPI Policy Note 61). Higher Education Policy Institute. <https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/>

Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>

Goh, E., Gallo, R., Hom, J., Strong, E., Weng, Y., Kerman, H., Cool, J. A., Kanjee, Z., Parsons, A. S., Ahuja, N., Horvitz, E., Yang, D., Milstein, A., Olson, A. P. J., Rodman, A.,

y Chen, J. H. (2024). Large language model influence on diagnostic reasoning: A randomized clinical trial. *JAMA Network Open*, 7(10), e2440969.

<https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.40969>

Lee, H.-P., Sarkar, A., Tankelevitch, L., Drosos, I., Rintel, S., Banks, R., y Wilson, N. (2025). The impact of generative AI on critical thinking: Self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers. En *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (Artículo 1121, pp. 1-22). Association for Computing Machinery.

<https://doi.org/10.1145/3706598.3713778>

Kosmyrna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., y Maes, P. (2025). Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task [Preprint]. arXiv.

<https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>

Kuhn, T. S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas* (4.^a ed., C. Solís Santos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962)

López Medina, D. E. (2006). *El derecho de los jueces* (2.^a ed.). Legis.

Magesh, V., Surani, F., Dahl, M., Suzgun, M., Manning, C. D., y Ho, D. E. (2025). Hallucination-free? Assessing the reliability of leading AI legal research tools. *Journal of Empirical Legal Studies*, 22(2), 216-242. <https://doi.org/10.1111/jels.12413>

Mata v. Avianca, Inc., 678 F. Supp. 3d 443 (S.D.N.Y. 2023).

Miao, F., y Holmes, W. (2024). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227_spa

OpenAI. (2025). *Why language models hallucinate*. OpenAI Research.

<https://cdn.openai.com/pdf/d04913be-3f6f-4d2b-b283-ff432ef4aaa5/why-language-models-hallucinate.pdf>

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Tierney, A. A., Gayre, G., Hoberman, B., Mattern, B., Ballesca, M., Kipnis, P., Liu, V., y Lee, K. (2024). Ambient artificial intelligence scribes to alleviate the burden of clinical documentation. *NEJM Catalyst Innovations in Care Delivery*, 5(3).

<https://doi.org/10.1056/CAT.23.0404>

Wolf, M. (2020). Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas (M. Maestro, Trad.). Deusto.