Impacto de las estrategias pedagógicas remotas en las competencias comunicativas de estudiantes de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Un análisis pre y post pandemia



Myriam Sepúlveda López
Edison Ariel Corredor Cabrales

UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA
SELLO EDITORIAL

IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS REMOTAS EN LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

Myriam Sepúlveda López
Edison Ariel Corredor Cabrales

IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS REMOTAS EN LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

Un análisis pre y post pandemia

UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA
SELLO EDITORIAL

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Sepúlveda López, Myriam, autora
Impacto de las estrategias pedagógicas remotas en las competencias comunicativas de estudiantes de derecho de Unimayor: un análisis pre y post pandemia / Myriam Sepúlveda López, Edison Ariel Corredor Cabrales. -- Bogotá: Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2026.

1 recurso en línea: archivo de texto: PDF.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-5198-59-3

1. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Programa de Derecho - Estudiantes - Investigaciones 2. Educación a distancia - Investigaciones - Colombia - Siglo XXI 3. Derecho - Enseñanza superior - Investigaciones - Colombia - Siglo XXI 4. Pandemia de COVID-19, 2020- - Aspectos sociales - Investigaciones - Colombia 5. Enseñanza universitaria - Innovaciones tecnológicas - Investigaciones - Colombia - Siglo XXI I. Corredor Cabrales, Edison Ariel, autor

CDD: 378.17509861 ed. 23 CO-BoBN– a1184302

© Myriam Sepúlveda López

© Edison Ariel Corredor Cabrales

© Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Carrera 13 No. 38- 29, Edificio San Juan, noveno piso
selloeditorial@unicolmayor.edu.co
www.unicolmayor.edu.co

ISBN ebook: 978-958-5198-59-3

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por fotocopia, microfilme, offset o mimeógrafo.

Ley 23 de 1982

Corrección de Estilo: Grupo Editorial Ibáñez

Diagramación electrónica: Yaneth Guarín A.

Diseño de portada: Vanessa Peña A.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca por brindar el espacio institucional y académico para el desarrollo de este estudio.

Agradecemos también a los estudiantes de Derecho que participaron en las fases pre y post pandemia, quienes con su disposición y compromiso hicieron posible el análisis comparativo.

Reconocemos el acompañamiento de los docentes asesores y del Comité de Investigaciones de la Facultad, así como el respaldo del Grupo de Investigación Pedagogía y Derecho.

Presentación

Este libro presenta los resultados de la investigación aplicada en el marco del proyecto "Impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en el programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el período de confinamiento por COVID–19 en materia de competencias comunicativas" (Consejo Académico, Acuerdo 100 del año 2022); en contraste con los resultados del proyecto de investigación "Manejo de competencias de lectoescritura y producción de textos en los estudiantes de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca" (2018. Registro: INV–2023–045).

El propósito fue evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas remotas implementadas durante la pandemia por COVID–19 sobre las competencias comunicativas de los estudiantes, en comparación con los resultados obtenidos en 2018. De suerte que la ventana de análisis va de los años 2019 al 2024. De forma que los hallazgos aquí consignados buscan aportar a la reflexión pedagógica en el campo de la educación jurídica, con énfasis en el fortalecimiento de habilidades de lectura, escritura y argumentación en entornos mediados por tecnologías digitales, y la toma de las decisiones curriculares idóneas para el subsecuente fortalecimiento de las comunicativas en los estudiantes.

Contenido

Presentación 9
Introducción 17

Ubicación del problema

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA 25
2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 26
3. OBJETIVOS 26
   - 3.1. General 26
   - 3.2. Específicos 27
4. JUSTIFICACIÓN 27

Marco Teórico

1. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA FORMACIÓN JURÍDICA 48
   - 1.1. Desarrollo de la argumentación jurídica y la comprensión crítica 51
   - 1.2. Importancia de la lectura y la escritura en la formación del abogado 56
   - 1.3. El discurso jurídico como una forma particular de comunicación 60
2. EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA EN LA UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA 63
   - 2.1. La educación remota en el contexto previo a la pandemia 67
   - 2.2. Impacto de la pandemia en las prácticas pedagógicas en la educación jurídica 71

2.3. Desafíos específicos de la enseñanza del Derecho en entornos virtuales 74
3. LECTURA Y ESCRITURA EN AMBIENTES VIRTUALES..... 76
3.1. Adaptación de estrategias pedagógicas a los entornos virtuales 78
3.2. Fomento de la participación y la colaboración en línea 79
3.3. Evaluación y retroalimentación en ambientes virtuales..... 81

Metodología

1. ESTUDIO 2018–2019 (SEPÚLVEDA & CORREDOR) 83
2. ESTUDIO 2024 83
3. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA (2024)..... 85

Resultados

1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA A DOCENTES (2018–2019)... 87
2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA A DOCENTES (2024)..... 88
3. COMPARATIVO DE RESULTADOS 2018–2024..... 89
4. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE LECTURA Y ESCRITURA (LETEXTES) 2019–2024..... 91

Discusión, Conclusiones y Alternativas

1. FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN DIGITAL DE DOCENTES..... 124
2. FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES 125
3. IMPLICACIONES PARA EL CURRÍCULO DEL PROGRAMA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA..... 126

Referencias 129

Índice de tablas

Tabla 1. *Porcentaje global de estudiantes que presentaron la prueba*..... 97

Tabla 2. *Porcentaje discriminado por número de estudiantes por semestre en curso que presentaron la prueba*..... 98

Tabla 3. *Distribución de la muestra según sexo:* 100

Tabla 4. *Distribución de la muestra según sexo*..... 100

Tabla 5. *Discriminación porcentaje de estudiantes por egreso de la educación media*..... 101

Tabla 6. *Estudiantes con estudios superiores previos (E.S.P.)*..... 102

Tabla 7. *Resultados globales de la prueba de lectura por ID*..... 106

Tabla 8. *Resultados globales de la prueba de lectura por ID.*..... 106

Tabla 9. *Resultados globales de la prueba de lectura por sexo de estudiantes* 107

Tabla 10. *Resultados globales de la prueba de lectura por edad de los estudiantes* 108

Tabla 11. *Resultados globales de la prueba de lectura por E.S.P de los estudiantes* 109

Tabla 12. *Resultado de la prueba de lectura a estudiantes con E. S.P* 110

Tabla 13. *Resultado de la prueba de lectura según T.E.E.M* 111

Tabla 14. *Los resultados de la prueba de lectura discriminados por semestre se sintetizan a continuación (Excel. Celdas 600–612):*..... 112

Tabla 15. *Resultados de las preguntas de percepción*..... 118

Índice de gráficas

Gráfico 1. *Estudiantes evaluados* 98

Gráfico 2. *Discriminación de estudiantes por semestre* 99

Gráfico 3. *Discriminación de estudiantes por edades y porcentajes que presentaron la prueba (Excel. Celdas 65–93).* 99

Gráfico 4. *Distribución por sexo* 100

Gráfico 5. *Tipo de egreso* 101

Gráfica 6. *Discriminación de estudiantes con estudios superiores previos* 102

Gráfica 7. *Discriminaciones de estudiantes con estudios superiores previos por sexo* 103

Gráfica 8. *Discriminaciones de estudiantes con estudios superiores previos por edad* 103

Gráfica 9. *Resultados prueba lectura* 107

Gráfica 10. *Resultados por estudiantes con estudios superiores previos* 109

Gráfica 11. *Resultados prueba de lectura de estudiantes con ESP:* .. 110

Gráfica 12. *Resultados globales prueba de escritura* 114

Gráfica 13. *Resultados Prueba Escritura segundo semestre* 115

Gráfica 14. *Resultados Prueba Escritura Cuarto semestre* 115

Gráfica 15. *Resultados Prueba Escritura Sexto semestre* 116

Gráfica 16. *Resultados Prueba Escritura Octavo semestre* 116

Gráfica 17. *Resultados Prueba Escritura Décimo semestre* 117

Gráfica 18. *Resultados por dificultad* 119

Introducción

La pandemia por COVID–19, declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020, transformó radicalmente la educación superior a nivel global. En Colombia, el primer caso confirmado se reportó el 6 de marzo de 2020, y el gobierno nacional decretó el confinamiento obligatorio mediante el Decreto 457 del 22 de marzo de 2020, medida que se extendió hasta septiembre de 2021 con ajustes graduales. Para el sector educativo, el Decreto 555 del 15 de abril de 2020 autorizó la continuidad de actividades académicas mediante herramientas digitales, mientras que el Decreto 1330 de 2019 (reformado en 2020) estableció lineamientos para garantizar la calidad en modalidades virtuales y a distancia.

En este contexto, la enseñanza de disciplinas como el Derecho –donde la argumentación escrita y oral son pilares formativos– enfrentaron desafíos críticos. Estudios como los de Giannini (2020) destacan que, previo a la pandemia, el 54.3% de los cursos de Derecho en Colombia omitían la lectoescritura como competencia disciplinar, aunque resultara natural al perfil de egreso esperado en Instituciones de Educación Superior (IES) que ofertaran programas de Derecho, como la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Sepúlveda & Corredor, 2018).

La transición abrupta a la "virtualidad", regulada por la Resolución 17295 de 2020 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), evidenció entonces una de varias brechas preexistentes como que el 70% de los docentes universitarios en Latinoamérica carecían de habilidades digitales básicas (Tobar & De la Cruz Lozado, 2021), lo que limitó la adopción de metodologías innovadoras, al evento de enfrentarse con la enseñanza en un escenario disruptivo como el del confinamiento. Este trabajo muestra los resultados de la investigación "Impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en el programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

durante el período de confinamiento por COVID–19 en materia de competencias comunicativas" (Acuerdo 100 de 2022 del Consejo Académico), contrastándolos con los resultados del proyecto, también finalizado, "Manejo de competencias de lecto escritura y producción de textos en los estudiantes de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca" (Registro INV–2023–045, 2018). Pues, ambos proyectos, impulsados desde el grupo de investigación Pedagogía y Derecho (categorizado por Colciencias en A), analizan la evolución de las competencias comunicativas en la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; institución que, pese a actualizar su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2021) y modelo pedagógico institucional (MOPEI, 2020), seguido de la correspondiente actualización y ajuste en el proyecto educativo del programa de Derecho (PEP, 2022), mantiene sus mismos desafíos y compromisos históricos en cuanto a la formación académica.

Con todo, no deja de ser cierto que la pandemia, y el forzado confinamiento, exacerbaron muchas dificultades antes no advertidas o insuficientemente advertidas; así, según el informe final de la investigación de Sepúlveda y Corredor (2024), en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca el aumento del 95% en el uso de plataformas virtuales no implicó innovación pedagógica, pues muchos docentes replicaron modelos pasivos. Como señalan Navarro *et al.* (2021): "Subir PDF no es virtualidad; es burocracia digital". Más aún, cuando el Decreto 662 de 2020, que promovió la flexibilización curricular, no consideró cómo mitigar el declive en los resultados de pruebas Saber Pro (del 4% en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca) ni la persistencia de problemas en comprensión lectora (del 63.8% según docentes de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca).

En tal sentido, la investigación responde a la necesidad de evaluar cómo las políticas públicas –como el Plan Padrino del MEN (2020) para dotar de herramientas digitales a instituciones– impactaron en la formación jurídica en el particular de una IES encargada de formar profesionales del Derecho. Con datos de 2018 y 2024, se analiza si la transición forzosa a lo digital, bajo marcos normativos como la Ley 2044 de 2020 (que declaró la educación como servicio público esencial), logró o no fortalecer competencias comunicativas o si, en cambio, profundizó brechas preexistentes.

Así pues, aunque el presente trabajo muestra los resultados de una investigación longitudinal de 2024 (Consejo Académico, Acuerdo 100 del año 2022) en contraste con los resultados de otra de 2018 (Registro: INV–2023–045), su examen integral permite presentar dos momentos que, para la Facultad de Derecho, de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, ponen en cuestión el cómo en el papel formativo de futuros abogados. Pues, aunque de 2018 a la fecha, se hubiesen presentado varias modificaciones desde el ámbito institucional, como la actualización del Proyecto Educativo Universitario– de 2013 al Proyecto Educativo Institucional– PEI de 2021 y la consecuente actualización del Proyecto Educativo del Programa–PEP de Derecho de 2016 al PEP–MOPEP de 2022, lo cierto es que persisten ciertas tendencias en el ámbito formativo; en particular respecto de las competencias comunicativas (lectura y escritura) de los estudiantes de Derecho. Lo que, particularmente, se puso en evidencia desde el contexto de la pandemia de COVID–19, con la transición hacia modalidades de enseñanza remota, y la vuelta a la modalidad tradicional del programa.

En tal sentido, esta investigación responde a la necesidad identificada, tanto por docentes como por estudiantes de la Facultad de Derecho (Sepúlveda & Corredor, 2019), de visualizar las deficiencias de los estudiantes –aunque también de los docentes– respecto de los medios adecuados a la alfabetización digital y del uso que de ellos se haga para el desarrollo de las competencias comunicativas adecuadas al ejercicio de la profesión jurídica.

En efecto, ya desde el estudio previo realizado en 2018 sobre la población estudiantil y sobre la percepción docente (Sepúlveda & Corredor, 2018), se identificaron deficiencias significativas en las competencias de lecto escritura en los estudiantes, lo que limitaba su capacidad para comprender y producir textos académicos y jurídicos especializados. Como se evidenció en aquel análisis: “El 63.8% de los docentes encuestados percibía deficiencias importantes en la comprensión lectora de los estudiantes [aunque] Solo el 17.7% de los cursos integraba explícitamente la lecto escritura como competencia transversal” (Sepúlveda & Corredor, Informe 2018). Lo que sugería desde allende que la misión del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca – de “formar integralmente abogados

investigadores" (PEP, 2022) estaba comprometida *verbigracia* la falta de habilidades comunicativas sólidas en sus estudiantes.

En tal contexto, y habiendo sorteado el fenómeno disruptivo de la Pandemia, queda pues por considerar la pertinencia académica de este estudio en el contexto de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, lo que se manifiesta en varios niveles:

1. *Alineación con el Modelo Pedagógico Institucional (MOPEI, 2020):* en tanto en cuanto este define las competencias como una "configuración compleja que integra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores" (p. 32); lo que implica que el desarrollo de las competencias comunicativas es fundamental para la formación integral de los estudiantes de Derecho, en un contexto donde la formación en competencias en investigación (desde el PEP, 2022), se alinea con los principios rectores de la institución (PEI; 2021)
2. *Relevancia para la acreditación:* En el marco de la legislación colombiana sobre educación superior, la investigación y el desarrollo de competencias son elementos clave para la acreditación de programas académicos. De ahí que este estudio contribuya a fortalecer la calidad del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, ofreciendo información valiosa para la toma de decisiones en materia curricular y pedagógica; al tiempo que fomenta estudios similares en otros programas del país.
3. *Impacto en la calidad de la enseñanza:* Los resultados del estudio permitirán a los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca implementar estrategias pedagógicas más efectivas para el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes. Al identificar las fortalezas y debilidades en la comprensión y producción de textos, los docentes podrán adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades específicas de la población diversa de estudiantes, promoviendo un aprendizaje más significativo y relevante.

Naturalmente, todo lo anterior puede resultar en mera utopía si no se advierte que la pandemia de COVID–19 y el ulterior confinamiento,

exacerbó las dificultades de los estudiantes en materia de competencias de lecto escritura –ya identificadas por Sepúlveda y Corredor (2019)–, pues obligó, por las razones de la emergencia, a adoptar modalidades de enseñanza remota que, si bien permitieron mantener la continuidad académica, también plantearon nuevos desafíos. Pues, como se muestra, según los resultados presentados más abajo de 2024, la adopción de tecnologías digitales no siempre se tradujo en una mejora en la calidad de la enseñanza, sino al contrario.

Además, la falta de acceso equitativo a recursos digitales, la limitada interacción en entornos virtuales y la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales (Navarro *et al.,* 2021) contribuyeron a un declive en el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas (descenso del 4% en pruebas Saber–Pro) y a un aumento de la percepción de dificultades en la comprensión lectora (63.8% de docentes señalan la comprensión lectora como un problema) (Informe, 2024).

En ese orden de ideas, y pese a todo, este estudio no solo busca comprender las consecuencias de la pandemia en la formación de competencias comunicativas en los estudiantes –muchos ya egresados– de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca , sino que también pretende ofrecer recomendaciones concretas para mitigar sus efectos y aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno digital para la mejora de la enseñanza, en particular en lo que compete a las competencias comunicativas.

Mas para ello, esta investigación ha resultado viable gracias a la existencia de una línea de base: La investigación llevada a cabo en 2018 por Sepúlveda y Corredor (cuyo informe final es de 2019, aunque mostró un avance de investigación publicado en 2018) que proporcionó un punto de partida sólido para el análisis de la evolución de las competencias comunicativas de los estudiantes. Por cuanto la disponibilidad de datos prepandemia permitió comparar el desempeño de los estudiantes antes y después del confinamiento, identificando así el impacto de la enseñanza remota en la formación de los discentes, así como en la percepción de los docentes.

El compromiso de los docentes y estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, la participación de los docentes en la encuesta y la disposición de los estudiantes a realizar las pruebas de

lectura y escritura fueron fundamentales para la recolección de datos. Así como la colaboración de la comunidad académica (de egresados y administrativos) de la Universidad, vigente al momento del escenario disruptivo, permitió obtener información valiosa sobre las prácticas pedagógicas implementadas durante la pandemia y las dificultades que enfrentaron los estudiantes.

Igualmente, el apoyo institucional: La financiación y el respaldo de la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Extensión de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca fueron esenciales para la realización de la investigación. El acceso a recursos financieros y técnicos permitió contratar personal capacitado (auxiliares) para la recolección y análisis de datos, así como para la difusión de los resultados.

La investigación resultó de la aplicación de dos instrumentos, en torno a dos ejes principales, que se incluyen en documentos anexos: *1)* Un análisis detallado de las habilidades de lecto escritura de los estudiantes, medido a través de instrumentos específicos (prueba Letextes y evaluación de la producción escrita); y *2)* encuestas de percepción de los docentes sobre estas habilidades. Esta estrategia metodológica, implementada en 2024, permitió identificar fortalezas y debilidades en la comprensión y producción de textos académico–jurídicos en los estudiantes, así como sopesar la percepción docente respecto del desempeño en competencias comunicativas de sus estudiantes, según el tipo de estrategia pedagógica remota que hubieran implementado durante el periodo de confinamiento por COVID–19.

Desde un marco general, que sitúa el análisis anteriormente indicado en el contexto de un proyecto de investigación más amplio sobre el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas durante el período de confinamiento por COVID–19 comparando datos de 2018 y 2024, se busca entonces comprender cómo las modalidades de enseñanza remota han afectado las competencias comunicativas de los estudiantes de Derecho. Pues, la pertinencia de esta investigación para la Universidad y la sociedad en general reside en su capacidad para ofrecer información valiosa sobre:

– La efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas durante la pandemia: ¿Qué prácticas han demostrado ser más exitosas en el desarrollo de las competencias comunicativas

de los estudiantes? ¿Qué desafíos persisten en el entorno de la enseñanza remota? Porque ya en el informe del 2024 se dice: "Los resultados evidencian una disminución del 4% en el desempeño promedio en pruebas estandarizadas, un aumento del uso de plataformas virtuales (95%) y una persistencia de dificultades en comprensión lectora (63.8%) y técnicas de escritura (41.6%)."

- Las necesidades específicas de los estudiantes de Derecho: ¿Qué habilidades de lectura y escritura requieren mayor atención? ¿Cómo se pueden adaptar los programas de estudio para satisfacer estas necesidades? En efecto, como es de la misión del programa "propender por la formación integral de abogados investigadores", resulta claro que el mismo carece de espacios para la construcción de una comunidad académica y el ejercicio de las competencias lecto escriturales científicas.
- El rol de la alfabetización académica en la formación de abogados: ¿Cómo se puede promover una cultura de escritura y comunicación efectiva en la facultad de derecho? ¿Qué tipo de iniciativas pueden fomentar la participación de los estudiantes en la producción de conocimiento jurídico? De ahí, resulta adecuado cuestionarse sobre la posibilidad de "formar integralmente abogados investigadores" (PEP, 2015. Misión del Programa), capacitados para desarrollar proyectos de investigación pertinentes, a nivel socio jurídico, que consoliden comunidades académicas (PEI, 2021), en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

En suma, este trabajo busca contribuir al debate sobre la mejora de la calidad de la educación jurídica en Colombia, ofreciendo información empírica y recomendaciones concretas para fortalecer las competencias comunicativas de los futuros profesionales del Derecho. Y, para ello, se presentan los resultados de la investigación(es) llevada(s) a cabo en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Analizando tanto los datos cuantitativos obtenidos a través de pruebas estandarizadas como las percepciones cualitativas de docentes y estudiantes. Se espera que este análisis sirva como base para el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras en la

formación de competencias de lecto escritura que respondan a los desafíos del siglo XXI, en particular de los estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Ubicación del problema

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Como las prácticas de lecto escritura se desarrollan en un proceso de alfabetización científica en una comunidad de discurso, y es Misión del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca formar integralmente abogados investigadores (PEP, 2022), resulta apenas lógico conocer la situación de sus estudiantes en competencias comunicativas tras su vuelta del confinamiento por pandemia por COVID–19.

Sin embargo, no es del caso, solo hacer una mera descripción de la situación sino: evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas –por los docentes– con los estudiantes durante el confinamiento en competencias comunicativas. Previamente haber identificado las competencias comunicativas a desarrollarse con las estrategias pedagógicas que emplearon los docentes en la educación remota durante el confinamiento; comparando así el desempeño en las competencias comunicativas de los estudiantes durante los períodos pre y post confinamiento; y, determinando las fortalezas y debilidades de los estudiantes en dichas competencias tras la implementación de las estrategias de educación remota.

Más aún, cuando hoy día ha cambiado la idea de lecto escritura, concebida como código de transcripción, y de alfabetización, como simple codificación y decodificación de un lenguaje que los hablantes ya poseerían; porque las prácticas de lecto escritura se han desarrollado construyendo sistemas capaces de fijar los textos, acumularlos y, eventualmente, modificarlos en un proceso de alfabetización científica en una comunidad de discurso. De suerte que enseñar a escribir –y leer– es enseñar a participar en esa comunidad.

De ahí, resulta adecuado cuestionarse sobre la posibilidad de "formar integralmente abogados investigadores" (PEP, 2022. Misión del Programa), capacitados para desarrollar proyectos de investigación pertinentes, epistemológica y socialmente, que consoliden comunidades académicas en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, cuando se desconoce en qué situación se encuentran los estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en el manejo de competencias de lecto escritura.

De hecho, aunque no existe un diagnóstico riguroso, es recurrente oír la preocupación, por parte de los docentes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca –y de muchas otras IES con programas de Derecho–, sobre las grandes limitaciones de los estudiantes del programa respecto de sus competencias de lecto escritura; y, al mismo tiempo, es frecuente que los estudiantes llamen la atención sobre la inexistencia de un espacio –como el digital– más allá de las evaluaciones, que les permita mostrar, y ejercitarse, al mismo tiempo, en la redacción de textos académicos. Dos preocupaciones que sugieren dar respuesta a la siguiente cuestión para proponer alternativas a su solución.

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué incidencia tuvo la implementación de las diversas estrategias pedagógicas implementadas por los docentes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el periodo de confinamiento por pandemia COVID–19 en el desarrollo de las competencias comunicativas (de lecto escritura y de producción escrita) de sus estudiantes, comparativamente con los resultados obtenidos en 2018?

3. OBJETIVOS

3.1. General

Evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes con los estudiantes del programa de Derecho de la

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el período de confinamiento por pandemia COVID–19 en materia de competencias comunicativas (de lecto escritura y producción escrita).

3.2. Específicos

- Identificar las competencias en lecto escritura que se plantearon e implementaron desarrollar con las estrategias pedagógicas de que se sirvieron los docentes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en el marco de la educación remota llevada a cabo en el periodo de confinamiento por COVID–19.
- Comparar el desempeño en las habilidades específicas de la comprensión lectora y en la construcción de textos y discursos propios de la dimensión comunicativa del lenguaje jurídico de los estudiantes de la facultad de Derecho durante los periodos pre (con el estudio de 2018–2019) y post confinamiento 2024)
- Determinar las fortalezas y debilidades de los estudiantes de la facultad de Derecho respecto de las competencias comunicativas (de lecto escritura y producción escrita) derivadas de la implementación de las estrategias pedagógicas de la educación remota llevadas a cabo en el periodo de confinamiento por COVID–19.
- Proponer los mecanismos pertinentes a la optimización de las estrategias pedagógicas de la educación remota a que hubiere lugar para fortalecer las competencias comunicativas en cada uno de los componentes temáticos del programa de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

4. JUSTIFICACIÓN

Como es Misión del programa "propender por la formación integral de abogados investigadores" (PEP, 2022), resulta claro que este debe potenciar el ejercicio de, entre otras, las competencias comunicativas en sus discentes. En el entendido que, indica MOPEI, "[…] en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca se definen

las competencias como: la configuración compleja que integra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permiten […] la capacidad de enfrentar con éxito, situaciones; todo lo cual posibilita un desempeño profesional y social eficiente y responsable" (2020, p. 32).

Dicha posibilitación requiere capacitar a los discentes en un conjunto de competencias generales comunicativas que, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN., Resolución 2768 de 2003), se refieren a que "El estudiante [debe] adquirir habilidades y destrezas frente a la oralidad […] lo mismo que en la redacción de textos [legales]" (PEP–MOPEP, 2022, p. 91). Lo que supone las competencias en la lectoescritura académica.

No obstante, el fenómeno del COVID–19 que condujo al confinamiento obligatorio, desde su decreto por el gobierno nacional el 25 de marzo de 2020 a su finalización el 21 de diciembre de 2021 (Resolución 2157 de 2021), trastocó el normal funcionamiento de todo el sistema educativo y, por ende, de todos los programas de Derecho del país; encargados estos de desarrollar las competencias anejas a un profesional del Derecho.

La situación, entonces, obligó la necesidad de mantener una educación remota de calidad –mediada por TIC– en programas cuya tradición presencial – históricamente formalista– como la del Derecho, donde "El culto a la memoria como fuente primaria y absoluta del fenómeno de lo jurídico, eterniza el enfoque profesionalizante del que resultan las principales deficiencias de una formación que sustenta la enseñanza en la *indigestión* de leyes y descuida otros importantes aspectos pedagógicos como la investigación socio jurídica y el diálogo que ésta propicia con otras disciplinas (García, 2006, p. 14), propició una situación en que, pese al fortalecimiento de estrategias de seguimiento y acompañamiento académico, […] lamentablemente las cifras muestran que "se mantiene la tendencia descendente en el número de estudiantes matriculados, así como las brechas en el rendimiento académico" (Melo, *et al.,* 2 de nov., 2021) de los estudiantes.

En tal sentido, resulta necesario evaluar el éxito o no de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes para con sus estudiantes, en el período *sub examine*, para conocer la posibilidad real de dar

continuidad a procesos académicos virtuales y/o híbridos de manera satisfactoria, e incorporar, para una mayor flexibilidad curricular, los beneficios del escenario virtual, sin desmedro de la calidad académica de los discentes y la obligación que, como universidad pública, tiene la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca de brindar a la sociedad profesionales competentes e idóneos.

Naturalmente, lo óptimo sería poder evaluar el desempeño de todos los dicentes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en todas sus competencias tras su tránsito forzado por la educación remota, pero como el programa de Derecho contaba ya con una investigación previa respecto del "Manejo de competencias de lecto escritura y producción de textos en los estudiantes de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca" de 2019 (Sepúlveda & Corredor), resulta interesante y pertinente ahora saber si las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes durante el confinamiento consiguieron o no –y si fue lo primero hasta qué punto– desarrollar el conjunto de competencias comunicativas que, desde la línea base de 2019, se habían identificado como deficitarias en los estudiantes; así como identificar las potencialidades que puede tener la educación remota aplicada a un programa de Derecho.

Por supuesto, retornar a la presencialidad en el programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca no ha sido fácil –como no ha sido para ninguna IES del país. Dos años de confinamiento y adaptación a la educación remota dejan su impronta en el cómo de los procesos educativos (tanto para quienes ya estaban en la educación superior en ese momento como para quienes ingresaron a él después del confinamiento – pero que lo vivieron en la educación media). Por lo cual, al visualizar a futuro, es claro que la educación no volverá a ser la misma. Existe la necesidad de incorporar a la enseñanza del Derecho los lineamientos de educación digital (y ahora de las IA) e incorporar las metodologías y estrategias pedagógicas que resultaron útiles en tiempos de confinamiento a la "nueva normalidad", sin desmedro en la cualificación y competencia de los futuros profesionales.

Un paso en ese sentido es reconocer cuánto del desarrollo en las competencias comunicativas fue impactado –positiva o negativamente–, en los estudiantes del programa de pregrado de

Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, con las diferentes estrategias pedagógicas empleadas por sus docentes durante el confinamiento. Pues, con base en ese insumo, podrían tomarse las medidas adecuadas de gestión curricular y académica para incorporar las mediaciones tecnológicas al adiestramiento de ese tipo de competencias.

Dicho propósito es coherente con el Modelo Pedagógico Institucional, en tanto se "[…] cuenta con el Sistema de Innovación Educativa Apoyada en TIC cuya finalidad es realizar un acompañamiento a los docentes para que incorporen las diversas herramientas tecnológicas en sus procesos formativos presenciales [y] en la incorporación de nuevas modalidades de formación" (MOPEI, 2020). Además, es coherente con una "práctica pedagógica que, al interior del Programa, persigue potenciar la(s) capacidad(es) de indagación y aproximación crítica y permanente de los discentes a los problemas jurídicos y socio jurídicos, desde una perspectiva científica" (PEP, 2022). Ya que procura proveer de elementos de juicio, a los docentes y gestores académicos del programa, sobre cuáles estrategias pedagógicas de la educación remota pueden ser incorporadas permanentemente en los componentes temáticos.

Adicionalmente, el estudio se articula con los objetivos de formación de profesionales integrales y competentes, a los que apunta tanto el PEI (2021, p. 16). como el PEP (2022), en un contexto en que se entiende que el impacto tiene que ver con la forma de evaluar al programa, considerando los factores que intervienen en la capacitación que adquieran sus estudiantes. Atendiendo que "[…] bajo la denominación de evaluación de impacto se entiende el proceso evaluativo orientado a medir los resultados de las intervenciones, en cantidad, calidad y extensión según las reglas preestablecidas" (Abdala, 2004, pp. 28–29).

Sin embargo, como el estudio no apunta a ser una evaluación cuantitativa pura, en la clasificación Abdala (2004), sino una evaluación de impacto mixta o cuantiva - cualitativa, ha de entenderse que el simple contraste entre, por ejemplo, los resultados de los estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en las pruebas Saber-Pro en competencias comunicativas pre y post–confinamiento no dice mucho respecto de la

incidencia de las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en dicho período.

Por lo mismo, los resultados presentados no se satisfacen con las evaluaciones exclusivamente cuantitativas o con la comparación estadística entre los resultados de la investigación de Sepúlveda y Corredor de 2019 y 2024, sobre el particular de las competencias lecto escriturales en el programa; sino que, en cambio, proyectan su aporte hacia una evaluación mixta que facilite entender cómo el programa puede incorporar las estrategias pedagógicas exitosas de educación remota al curso ordinario de sus componentes temáticos sin desmedro de la cualificación en las competencias comunicativas necesarias al perfil de formación, profesional y de egreso del estudiante de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Y en atención a las necesidades de los docentes y discentes.

En ese contexto, el proyecto presentado alienta la investigación socio jurídica disciplinar e interdisciplinar entre los miembros de la Facultad de Derecho por fuera de los derroteros doctrinales y, en sentido amplio, acercar una "práctica pedagógica que, al interior del Programa, persigue potenciar la(s) capacidad(es) de indagación y aproximación crítica y permanente de los discentes a los problemas jurídicos y socio jurídicos, desde una perspectiva científica" (PEP, 2022).

De otra parte, el presente resultado de investigación se justifica por su pertinencia para con la línea institucional de investigación N°. 02. "Estado, sociedad y cultura de investigación institucional" (Acuerdo 069 del 10 de octubre de 2022); teniendo en cuenta que la línea dos (2) se define como el espacio de observación y análisis de los vínculos jurídicos y sociales que se tejen entre la comunidad a partir de la creación y de la aplicación del Derecho y que, esta área de las Ciencias Sociales tiene gran incidencia en la interacción social y el aporte en la formación ciudadana, máxime cuando el Proyecto "Aborda las problemáticas que surgen en los ámbitos social y público en aras de responder a las tensiones que se generan al momento de implementar los derechos a nivel nacional e internacional [desde] el análisis de los estudios poblacionales […]" (Acuerdo 069 de 2022, p. 3). En particular, como sugiere la Línea seis (6), en lo que respecta a la Identificación de" […] las experiencias exitosas [o no] en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje como un reto de permanente

estudio para todos los campos del conocimiento […]" (Acuerdo 069 de 2022, p. 3).

En efecto, bajo la criba de población objeto (Docentes y estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, aún activos, que hubiesen sobrellevado el período de confinamiento por COVID–19) el Proyecto se propuso evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes con los estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el período *sub examine* en materia de competencias comunicativas (de lecto escritura y producción) contrastándolos con los resultados del estudio previo de Sepúlveda y Corredor de 2019 a ese mismo respecto. Lo que supone en sus resultados que se procuró identificar las experiencias exitosas o no que las estrategias pedagógicas disruptivas, obligadas por el periodo de confinamiento por COVID–19, tuvieron en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de Derecho en materia de competencias comunicativas. Más aún cuando ellos, hoy ya algunos egresados o a punto de ello, han de responder *a las tensiones que se generan al momento de implementar los derechos a nivel nacional e internacional* en un escenario como el jurídico, donde priman las competencias comunicativas, de comprensión y producción de textos.

Marco Teórico

El sistema de Educación Superior en Colombia caracteriza, dentro del grupo de Instituciones de educación Superior (IES), a las Universidades por su vocación investigativa; pues, tal y como resume el Consejo Nacional de Acreditación (CNA): **Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional (art. 19 Ley 30 de 1992).** Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, doctorados y postdoctorados, de conformidad con la Ley. (Negrilla fuera del texto)

En dicho escenario, resultaría apenas natural a los objetivos de cualquier facultad de Derecho fortalecer las competencias comunicativas (habilidades de lectura y escritura cuando menos) en sus discentes enfocadas a la formación jurídica, así como también a la investigación formativa con miras a la producción textual; sin embargo, varias circunstancias dificultan que los programas relacionen de manera transversal las competencias lecto escriturales con los componentes disciplinares propios de la carrera y, consecuentemente, con los procesos investigativos.

Sin embargo, uno de los principales problemas, aunque no el único, que condujo a la movilización estudiantil en el segundo semestre de 2011 en contra de la reforma a la legislación–marco de la educación superior nacional fue la potencial amenaza de su mercantilización. La preocupación de varios sectores de la comunidad estudiantil (pública y privada) en este punto era –y continúa siendo– la adopción de un modelo de educación superior que explícitamente declarase el ánimo de lucro como uno de sus movilizadores.

Naturalmente, una problemática de este orden tiene que ver con la investigación científica en la medida en que el sistema de Educación Superior en Colombia define, dentro del grupo de Instituciones de educación Superior (IES), a las Universidades precisamente por su vocación investigativa, tal y como resumió el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) arriba, a lo que es obvio la vocación investigativa y las competencias comunicativas para su transmisión de parte de sus miembros.

De ahí pues que el sistema de Educación Superior en Colombia caracteriza a las Universidades por su vocación investigativa; pues, acreditan "[…] su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional" (Ley 30 de 1992, art. 19). Lo que se supone es natural a los objetivos de cualquier programa de Derecho, en el entendido de fortalecer las competencias comunicativas (particularmente en lectura y escritura) en sus discentes enfocadas a la formación jurídica integral, como preludio a la investigación formativa y propiamente dicha.

Sin embargo, varias circunstancias dificultan que todos los programas relacionen de manera transversal las competencias comunicativas con los componentes disciplinares propios de la carrera y, consecuentemente, con los procesos investigativos. Entre dichas circunstancias se pueden identificar dos grupos: las de índole macroestructural e institucional y las de índole subjetiva. Hacen parte del primero, los problemas referidos a la mercantilización de la oferta en programas de Derecho y, por corolario, en la investigación; y del segundo, las dificultades manifiestas en muchos estudiantes respecto de las competencias comunicativas mínimas al momento de su ingreso a la educación superior (capital cultural previo).

Parte importante de este último grupo de circunstancias remite a las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes al momento de desarrollar competencias comunicativas en sus estudiantes. Advirtiendo que una estrategia pedagógica es un camino que se elige para lograr unos propósitos que se persiguen con diversas formas creativas asociadas a recursos didácticos.

Porque, señalan Sáez y Touriñán, "el objetivo de la pedagogía es generar hechos y decisiones, atendiendo a criterios de racionalidad y a principios metodológicos y de investigación pedagógica" (2012, p. 228, citado en MOPEI, 2020). Y, en tal sentido, las estrategias tienen el propósito de fortalecer las prácticas pedagógicas y crear ambientes de aprendizaje gratificantes y eficientes; aunque "el criterio fundamental es que, no solamente es suficiente implementar estrategias, sino también fundamentar el conocimiento disciplinar teórico y práctico, como quiera que este es precisamente el oficio del docente" (MOPEI, 2020, 4.7).

Estrategias pedagógicas como el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, las clases invertidas, los encuentros sincrónicos y asincrónicos, los estudios de casos, el seminario, la gamificación, la mesa redonda, entre otras, son sólo recursos didácticos si no existe el compromiso teleológico del docente. El cual, no obstante, se vio trastocado en su normal funcionamiento con el advenimiento del fenómeno disruptivo del confinamiento por COVID–19, pues los docentes y discentes debieron adecuarse forzadamente a las herramientas empleadas por la educación virtual.

Una circunstancia que para todo el sistema educativo no resultó fácil porque, cuando todas las actividades académicas debieron ser mediadas por TIC, "[…] la educación superior afrontó un cambio significativo [y se] develaron dificultades comunes que limitaron brindar una educación de calidad: la falta de conectividad, dificultades en el manejo de los recursos tecnológicos y la carencia de competencias digitales" (Malpica & Gálvez, 2022).

Dejando de lado las circunstancias de orden socioeconómico, el fenómeno del confinamiento forzado impuso una adecuación –para los docentes– en el cómo de las estrategias pedagógicas a emplearse, porque

> […] cuando las instituciones de educación superior tuvieron que trasladar su actividad educativa a entornos virtuales, asumieron que, dado que estos entornos presentan hoy día características que admiten el tipo de interacción que vemos en el aula presencial, se podía utilizar la pedagogía tradicional, sin tener que ajustar sus propuestas

> educativas para adaptarlas al contexto en línea. [Pero] Si bien existen muchas similitudes entre la educación virtual y la presencial, también hay importantes diferencias, en particular relacionadas con los diferentes roles que los protagonistas del acto educativo deben adoptar y con la necesidad de una cuidada planificación. (Herrera, Amuchástegui & Balladares, 2020)

Sin embargo, dada la urgencia de las circunstancias, en muchos casos aconteció que se trasladaron prácticas educativas tradicionales a la educación remota, porque no se entendió que "Corresponde preparar a los profesores en el uso y aplicación de las plataformas virtuales, con mecanismos de formación y apoyo en dirección al profesorado […] una estrategia elaborada e interdisciplinaria para poder trasmitirlo a los estudiantes y lograr, entre ambos, la retroalimentación necesaria en ese proceso" (Jiménez & Ruiz, 2021).

Además, como las medidas tomadas en materia de educación superior por el gobierno nacional durante el confinamiento se ocuparon prioritariamente del problema de la deserción en la matrícula en las IES oficiales (de ahí el programa de "matrícula cero" para los estratos 1, 2 y 3), se dejó de lado el problema de la cualificación, esto es, del cómo en la obtención de las competencias necesarias para la "certificación" profesional sorteado el paso por la Universidad. Aunque, hace falta ver cómo, en el particular de los programas de derecho, las competencias comunicativas /de lectura y escritura –en tanto dos de cinco competencias genéricas– se ubican en el contexto macro.

1. *Las competencias comunicativas en los programas de Derecho en el contexto macroestructural e institucional*

Se entiende por contexto macroestructural sobre competencias, el ordenamiento legal –y directrices institucionales – que direccionan a ese respecto las IES y Universidades que como la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca ofertan el programa de derecho. Pero como los Registros Calificados (regulados por la Ley 1188 de 2008, el Decreto 1295 de 2010 y Decreto 1330 de 2019) que avalan las condiciones mínimas para que una IES pueda impartir determinado programa académico se fijan por programa y no por institución, ello favoreció un incremento en el número de escuelas de derecho en el país. Creadas no en un contexto de expansión de

la educación superior, pues Colombia tiene todavía una tasa de cobertura muy baja, sino de una política que otorgaba prioridad en el crecimiento de la oferta.

Sin embargo, con la creación de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, se ha conseguido revertir el incremento de escuelas de derecho de dudosa calidad al aplicar los criterios y las condiciones exigidas por el Decreto 1295 de 2010 y ss. Acompañados con la actualización del Modelo de Acreditación de Alta Calidad, contenidos en el Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 02 del 2020 del CESU, que ya comprometen el ejercicio de las competencias en los programas con resultados de aprendizaje de estos.

Además, es cierto, en el caso del derecho desde hace un tiempo se investiga y escribe más; pues "[…] los índices presentados por diversas instituciones del Gobierno evidencian un aumento considerable de producción en el campo del derecho, un primer indicador lo encontramos en las revistas catalogadas como científicas […] Otro, en los grupos de investigación que han sido reconocidos por Colciencias [hoy Min ciencias] (Carvajal, 2014, p. 137). Así las cosas, parecería ser que la solvencia en las competencias comunicativas está supuesta en la creación de conocimiento innovador en los estudios del derecho gracias a los normales lazos entre grupos de investigación y semilleros de estudiantes. Pero como, al contrario de lo que sucede en las ciencias básicas y aplicadas, dónde existe un medio estándar para medir resultados de competitividad, en la investigación jurídica y socio jurídica no existe un modelo para discernir cuándo la investigación es científicamente pertinente e innovadora, se pueden presentar "prácticas propias del autismo institucional" que, como las llama Beatriz Londoño (2005), fomentan la endogamia académica entre los investigadores y una muy pobre participación de los estudiantes.

En suma, pese a que los índices respecto de las revistas científicas son un medio idóneo para evaluar la productividad académica y los resultados de investigación, el incremento en el número de artículos científicos no certifica que se dé una mejora en las competencias comunicativas académicas en los estudiantes de este o aquel programa, pues la actividad investigativa y de publicación académica de los

estudiantes sigue siendo poca. Ya que en muchas facultades de derecho interesa, sobre todo, propiciar la producción–investigación en sus docentes para incrementar los índices de productividad y, con ello, garantizar su permanencia en el mercado de oferentes cualificados, pero no así la potenciación de las competencias comunicativas (en producción de textos académicos) en sus discentes.

Así las cosas, no es extraño que algunos autores (Betancourt & Frías, 2015; Londoño, D., Henao, J., Frias, L., Moreno, V., Roncancio, A., & Betancourt, R., 2013) consideren que existe una crisis en la literacidad que se manifiesta en las dificultades argumentativas expuestas por los estudiantes de derecho que presentan la prueba Saber–Pro, en particular en su capacidad de entender los textos desde la inferencia, la crítica y la intertextualidad; pues, en promedio, los resultados en escritura y lectura crítica están por debajo de 10,5 puntos sobre un puntaje satisfactorio (en este caso es de once puntos. Resultados que a 2020 no se habían modificado sustancialmente., vid. SNIES).

Hay entonces una paradoja: incremento formal en la producción científica en derecho vs. déficit en las competencias comunicativas de los estudiantes de ese programa. ¿Qué pasa entonces? ¿va por un lado la producción científica y por otro la docencia? En el nivel macroestructural e institucional resulta pertinente redefinir, en términos teórico–metodológicos, la situación comunicativa en una facultad de Derecho, así como la relación que en ella se establece entre sus participantes desde la diferencia, planteada por Harvey y Muñoz (2006), entre discurso científico y discurso académico. Uno utilizado por los expertos, académicos e investigadores al interior de una comunidad discursiva, que se dirige a los pares en esferas particulares de circulación y que se realiza en la producción escrita y oral de papers, artículos, presentaciones en congreso, etc. (Adelstein *et al.* 1998; Hult, 2002); otro, referido a las prácticas discursivas mediante las cuales interactúan docentes y estudiantes al interior de la comunidad de práctica universitaria, cuyas manifestaciones son los discursos orales y escritos de sus miembros, al interior de la misma comunidad (Harvey, 2004).

Dada esa aclaración, es claro que las prácticas discursivas a las que se apuntan aquí son las de orden académico, pues no es objeto de la

facultad de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca constituirse en una comunidad productora de artefactos textuales especializados, sino en un espacio de práctica formativa (PEP, 2022).

2. *Las competencias de lectoescritura de los estudiantes que ingresan a la educación superior*

Las dificultades manifiestas en muchos estudiantes respecto de las competencias comunicativas mínimas al momento de su ingreso a la educación superior han sido notadas por varios estudios, así: Flórez y Cuervo (2005); Alvarado, G. (2007); López, G. y Arciniegas, E. (2007); Murillo, M. (2009); Pinzón y Vega (2013). Y ello ha dado como resultado que varias de las universidades que han superado el proceso de acreditación desarrollen componentes o cátedras relacionadas con la preparación de los estudiantes para leer y escribir en términos académicos.

No obstante, como se espera que el estudiante posea unas competencias comunicativas básicas antes de su ingreso a la educación superior que señala el documento Estándares básicos de competencias de lenguaje del MEN, incluyen, entre otras:

> Diseñar el plan textual de un texto explicativo; utilizar estrategias que garantizan la coherencia, cohesión y pertinencia del texto; tener en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en su producción; elaborar una primera versión y reescribir el texto, a partir de su propia valoración y del efecto causado en sus interlocutores; producir ensayos de carácter argumentativo, en los que desarrolla sus ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.[Y en relación con la comprensión textual,] se espera que el Estudiante sea capaz de: elaborar hipótesis de interpretación, atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto leído; relacionar su significado con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido; diseñar un esquema de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa; construir reseñas críticas y asumir una actitud crítica frente a los textos que escribe y elabora, y frente a otros tipos de texto. (Citado en: Peña, 2008) Sin embargo, es evidente que el capital cultural de base de los aspirantes al ingresar en la educación superior se encuentra estratificado; de suerte que la mayoría de quienes ingresan a las universidades públicas tienen menos capital cultural de base –a raíz de las características socioeconómicas de la

> población de origen– que quienes ingresan a la educación superior privada de calidad. Por lo cual, ha señalado Víctor Manuel Gómez Campos, "[...] la Prueba Saber Pro tiene un fuerte sesgo intrínseco de capital cultural y de buena calidad de la educación secundaria [Mas] Algunas universidades públicas pueden compensar en gran medida las carencias culturales y educativas de sus estudiantes, y eso representaría el 'valor agregado social' de este tipo de educación. (Entrevista en: El Espectador, febrero 19, 2016)

En tal sentido, a la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, como oferente de un programa de Derecho, le compete, además de cubrir y perfeccionar los mínimos en las competencias comunicativas en sus discentes, fortalecer la competencia argumentativa con relación a las áreas de: lectura crítica, comunicación escrita y comunicación jurídica. Que el ICFES ha indicado evalúa en:

> […] Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica [que] son: a) dimensión textual evidente; b) dimensión relacional intertextual; c) dimensión enunciativa; d) dimensión valorativa; y e) dimensión sociocultural. [En] Comunicación escrita examina la competencia para comunicar ideas por escrito referidas a un tema dado […] En los escritos se evalúa la manera como se estructuran, organizan y comunican las ideas; en particular, se tiene en cuenta la organización en la exposición de las ideas, la conexión entre los distintos tópicos, la selección del lenguaje más apropiado, el dominio de las reglas de la expresión escrita y la claridad con que se perfila el vínculo con el lector. Se analiza panorámicamente si las estrategias del autor fueron adecuadas para su propósito, con independencia de si el texto tiene un formato determinado. [Y en la] Comunicación jurídica. Incluye competencias para interpretar y argumentar jurídicamente, de forma coherente, clara y precisa, con fundamento en los conceptos básicos del derecho [….] se abordan procesos que se conectan con: *a)* interpretar hechos y argumentos jurídicos; *b)* reconocer el tipo de texto jurídico (ley, decreto, resolución, sentencia) necesario y/o pertinente para expresar una pretensión; *c*) organizar los elementos jurídicos centrales para sustentar coherentemente una afirmación; *d)* identificar discursos jurídicos argumentados de forma lógica, congruente y ética; *e)* reconocer la forma pertinente y completa de sintetizar hechos utilizando lenguaje jurídico; y *f)* distinguir argumentos planteados con apego a los principios éticos que guían la profesión. (ICFES, 2013) y las *iii)* Competencias comunicativas (de lectoescritura) en los estudiantes del programa de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Dada la caracterización de la población discente del programa de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (2022), una parte de los estudiantes que ingresan al mismo no tienen desarrolladas plenamente las competencias comunicativas para evaluar o sintetizar textos especializados de la disciplina, menos aún para realizar ejercicios investigativos. Sin embargo, en orden a su vocación por formar abogados investigadores, el programa ha conseguido que sus egresados demuestren la superación de esas barreras (como indican sus resultados en las Pruebas Saber–Pro).

Mas como el punto ahora es saber si, tras el fenómeno disruptivo del confinamiento, las estrategias pedagógicas implementadas con los estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en materia de competencias comunicativas surtieron resultados semejantes o no a los que se obtuvieron desde la línea base del estudio de Sepúlveda y Corredor (2019), es adecuado contextualizar el estudio en tres ejes teórico–temáticos: la alfabetización académica, la escritura a través del currículo y la literacidad.

La alfabetización académica se refiere al conjunto de competencias indispensables para comunicar información científica dentro de una determinada disciplina que son necesarias focalizar y ser abordadas de modo prioritario (Coloma & Agüero San Juan, 2012). En esa línea, debiera fortalecerse en los estudiantes: *a)* La comprensión de textos y discursos habituales en un contexto jurídico, considerando para ello sus dimensiones semánticas, gramaticales y pragmáticas y *b)* La construcción de textos y de discursos que sirvan para comunicar los saberes del hablante sobre ciertas categorías jurídicas, como para dar a conocer sus propios puntos de vista frente a un problema determinado.

La escritura a través del currículo, según Carlino (2005; 2007), precisa que hay dos razones para defender la necesidad de ocuparse de cómo los estudiantes leen y escriben en la universidad: *1.* Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual; desde esta perspectiva, los estudiantes solo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia; y, *2.* Leer y escribir son instrumentos claves para adueñarse de las nociones de un campo de estudio; es decir, permiten internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina e incorporarse a la cultura escrita de un campo de estudios.

La literacidad es un concepto que, según Cassany (2005), incluye todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz de los géneros escritos en una comunidad. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen lector y autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas y las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas.

Desde los tres ejes descritos, que conforman el cimiento teórico de la evaluación que se propone, espera desarrollar y potenciar en los estudiantes de Derecho las habilidades comunicativas que parecen estar desconectadas ahora de la investigación. Más aún, con participación de sus estudiantes en instancias como REDColsi, donde los semilleros jurídicos son realmente una minoría (Londoño, 2005). Por cuanto, como sucede en otros programas, "los alumnos no escriben asiduamente en sus cursos y se limitan a entregar distintas tareas cada trimestre. [….] Lo mismo ocurre con la redacción, no basta con leer materiales sobre el tema, sino que implica que uno sepa escribir sobre ella, aunque leer es un prerrequisito esencial en la escritura universitaria" (Creme & Lea, citados en Betancourt & Frías, 2015, pp. 31–32).

Ciertamente, se considera que los estudiantes de derecho –a diferencia de los de otros programas– escriben más. Por lo que se esperaría que sus resultados en competencias comunicativas fueran muy altos; pero, con los resultados publicados por el ICFES sobre pruebas Saber Pro, el desempeño durante 2021 bajó incluso en comparación con niveles prepandemia en promedio 4 puntos porcentuales (Portafolio, mayo 13, 2022) y Derecho se ubicó entre las carreras universitarias que se "rajaron" en las pruebas (Semana agosto 19, 2021). Un fenómeno que bien podría explicarse por una inadecuada adaptación de los estudiantes y docentes a las estrategias pedagógicas de la educación remota. Lo que es, empero, sólo una hipótesis que requiere ser confrontada, en casos específicos y en competencias particulares. Pero esos estudios apenas se están desarrollando y por eso no existe mucha literatura al respecto; aunque el estudio previo llevado a cabo en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca sobre competencias lecto escriturales en Derecho (Sepúlveda & Corredor 2019), constituye una importante línea base para analizar dicha cuestión en el período post–confinamiento.

En ese escenario, a las facultades de Derecho les resulta connatural la investigación en su labor de formación de los abogados en el país. No obstante, la cuestión no es tan simple, ya que los Registros Calificados (regulados por la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 2566 de 2003) que avalan las condiciones mínimas para que una IES pueda impartir determinado programa académico se fijan por programa y no por institución.

Así las cosas, no resulta extraño que desde hace unos cuantos años atrás se presente un incremento inusitado en el número de escuelas de derecho en el país. Creadas no en un contexto de expansión de la educación superior, habida cuenta que en Colombia se presenta todavía una tasa de cobertura muy baja, sino de una política que otorga prioridad en el crecimiento de la oferta. Con razón, hay quienes consideran que en una futura reforma de la Educación Superior darle cabida a las IES con ánimo de lucro no sería más que legalizar una situación de hecho, particularmente en lo que respecta a la oferta en escuelas de derecho. De una parte, por la facilidad logística para desarrollar un programa jurídico, y de otro, por el incremento en la demanda, verbigracia una cierta concepción tradicional en la población que ve al derecho como una profesión que facilita el ascenso social.

Sin embargo, la creación de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, ha conseguido revertir en algo el incremento exponencial de las escuelas de derecho de dudosa calidad al aplicar los criterios y las condiciones exigidas por el Decreto 2566 de 2003. Una de las cuales remite precisamente a la formación investigativa y, por corolario, a la conformación de grupos y líneas de investigación y socio jurídicas. Lo cual demostró sin duda que, siguiendo a Germán Silva García, el 80% de los programas analizados, del 21% del total de programas de derecho existentes o en funcionamiento a 2005, tendían a la mediocridad y al facilismo (en: Pérez & Rodríguez, 2006, pp. 47–51). Lo cual explica los desalentadores diagnósticos en el desarrollo de la investigación y socio jurídicas en el país (Gómez Isaza, 2002; Plata, 2002).

Con todo, no deja de ser cierto que durante los últimos años –debido tal vez a los procesos de registro y acreditación exigidos ahora a las Facultades de Derecho– se ha dado un incremento de la "investigación" en derecho, de suerte que a mayo de 2007,

> […] la base de datos de Colciencias reporta un avance significativo en materia de grupos de investigación: 359 grupos de Derecho registrados a nivel nacional, de los cuales 97 tienen reconocimiento. De los 97 grupos, 6 tienen la categoría de simplemente reconocidos, 11 se encuentran en categoría C, 39 en Categoría B, y 41 en Categoría A. (Sánchez Torres, 2009, p. 499)

Estas cifras, que apenas permiten hacer ponderaciones cuantitativas de carácter nacional, no aseguran empero que exista un genuino incremento en la creación de conocimiento en los estudios del derecho y menos aún sobre su calidad y/o el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura enfocadas a la formación humanística (vista desde los valores cristianos, la cultura, la honestidad y la ética de la comunicación), como también a la investigación formativa con miras a la producción textual, aspectos que permiten que sus programas se relacionen de manera transversal con cada una de las carreras ofrecidas por la Institución.

Entre las muchas circunstancias que conspiran contra la producción, desarrollo y transmisión de conocimiento académico por parte de los discentes en las Universidades, y particularmente en las escuelas de Derecho, se pueden identificar dos grupos: las de índole macroestructural e institucional y las de índole subjetiva. Hacen parte de la primera circunstancia los problemas referidos a la mercantilización de la oferta en las escuelas de derecho y, por corolario, la investigación institucionalmente formalizada de muchas universidades. Hacen parte de la segunda, las dificultades manifiestas en muchos estudiantes respecto de las competencias lectoras y escritoras mínimas al momento de su ingreso a la educación superior (capital cultural previo) y, por corolario, la inestabilidad en los espacios de divulgación de las investigaciones jurídicas y/o socio jurídicas adelantadas por estudiantes de Derecho.

i) Las competencias de lectoescritura de los programas de derecho en el contexto macroestructural e institucional

Se entiende por contexto macroestructural la política pública en materia de educación superior encausada por el MEN y reglada por el gobierno nacional. Mientras que por contexto institucional, el desarrollo que dichas directrices tienen en las IES, más particularmente

aquí para las Universidades que, como la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, ofertan el programa de derecho. En ese sentido, es necesario recordar que los Registros Calificados (regulados por la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010) que avalan las condiciones mínimas para que una IES pueda impartir determinado programa académico se fijan por programa y no por institución. Hecho, sin duda, que ha favorecido un incremento inusitado en el número de escuelas de derecho en el país. Creadas no en un contexto de expansión de la educación superior, habida cuenta que en Colombia se presenta todavía una tasa de cobertura muy baja, sino de una política que otorga prioridad en el crecimiento de la oferta, esto es, a la masificación de la enseñanza antes que a su cualificación.

Sin embargo, la creación de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, ha conseguido revertir en algo el incremento exponencial de las escuelas de derecho de dudosa calidad al aplicar los criterios y las condiciones exigidas por el Decreto 1295 de 2010. Una de las cuales remite precisamente a la formación investigativa (5.5.) y, por corolario, a la conformación de grupos y líneas de investigación y socio jurídicas que, de mayo de 2007 a 2013, según la base de datos de Colciencias, ya manifiestan un crecimiento exponencial.

Ciertamente, hoy se investiga y escribe más en el área del derecho, pues

> […] los índices presentados por diversas instituciones del Gobierno evidencian un aumento considerable de producción en el campo del derecho, un primer indicador que es relevante lo encontramos en las revistas catalogadas como científicas por Colciencias […] En tan solo 9 años las revistas indexadas en el área del derecho pasaron de 2 publicaciones científicas en el 2002, a 24 en el 2010, los datos del 2013 indican que la tendencia de este crecimiento sigue ya que para la fecha se cuentan con 42 revistas de derecho indexadas. […] Otro nivel de medición, lo constituyen los grupos de investigación que han sido reconocidos por Colciencias en el área del derecho, en la práctica los grupos tienen una estrecha relación con la medición de las revistas indexadas, además, los grupos de investigación, se encuentran vinculados a centros de investigación socio–jurídico y son conformados por académicos la mayoría de ellos con títulos de posgrado y para que sean reconocidos necesitan de una producción científica, que por lo general se presenta en las revistas indexadas. (Carvajal, 2014, p. 137)

Con todo, frente a lo halagüeñas que pueden resultar las cifras mencionadas, hay que tomarlas con beneficio de inventario pues apenas permiten hacer ponderaciones cuantitativas que dicen muy poco sobre un genuino incremento en la creación de conocimiento innovador en los estudios del derecho. Menos aún en el caso de los estudiantes de pregrado. Por cuanto, al contrario de lo que sucede en las ciencias básicas y aplicadas en dónde existe un medio estándar para medir resultados de competitividad, en la investigación jurídica y socio jurídica no existe un modelo cualitativo para discernir cuándo la investigación es científicamente pertinente e innovadora. A lo que se suma una serie de prácticas propias del autismo institucional que Beatriz Londoño (2005) resume así:

- En las revistas de Facultades y Grupos de Investigación escriben, en un 90% de los casos, los investigadores y docentes de las mismas Universidades. Esta endogamia académica nos ha impedido en muchos casos la indexación de las revistas y su más grave consecuencia es que muy pocos son los que leen la producción de su misma Universidad o Grupo y más pocos aun los que leen la producción de sus colegas.
- Muy pocas Universidades tienen convenios de pasantías de estudiantes y profesores y aun teniéndolos no los apoyan.
- Se ha llegado a extremos de tal naturaleza en el autismo institucional, que existen Universidades, que prohíben a sus profesores participar como docentes o conferencistas de otras Universidades
- No se promueve el trabajo intergrupal; sólo en la última Convocatoria de Colciencias se empieza a considerar esta modalidad, pero las líneas propuestas no coinciden con el trabajo de los grupos jurídicos en su gran mayoría.

En suma, pese a que los índices respecto de las revistas científicas son un medio idóneo para evaluar la productividad académica y los resultados de investigación, el incremento en el número de artículos científicos no certifica que exista una mejora en las competencias de lectura y escritura de los estudiantes de las universidades que poseen revistas indexadas en Derecho. Ya que en la mayoría de los casos

la participación de los estudiantes en la producción de artículos es marginal. Pues a muchas facultades de derecho les interesa, sobre todo, propiciar la investigación de sus docentes para incrementar los índices de productividad y, con ello, garantizar su permanencia en el mercado de oferentes cualificados.

En tal sentido, es indicativo que, como indicara el diario *La República* (2015): respecto de la calidad científica de la producción educativa, existe un debate luego de conocerse que de 27.690 profesionales en Derecho que presentaron el examen de ingreso a la Rama Judicial el año pasado, solo 1.341 lo aprobaron, es decir, 6,2%. Existen 166 programas en pregrado de derecho y jurisprudencia con registro calificado de los cuales solo 19,28% cuentan con acreditación de alta calidad.

De lo cual se colige que en las pruebas Saber Pro realizadas en 2013, los estudiantes de Derecho obtuvieron un desempeño medio. Así, el porcentaje de estudiantes que quedaron en el quintil superior obtuvieron una participación de 18,9%, cifra que se ubica por debajo de programas como Educación, Ingeniería y Economía y por encima de Medicina, Administración y afines y Ciencias Agropecuarias.

Así las cosas, no es extraño que algunos autores (Betancourt & Frías, 2015; Londoño, Henao, Frias, Moreno, Roncancio, & Betancourt, R., 2013) consideren que existe una crisis en la literacidad que se refleja en las dificultades argumentativas expuestas por los estudiantes de derecho que presentan la prueba Saber–Pro, en particular en su capacidad de entender los textos desde la inferencia, la crítica y la intertextualidad, pues, como se muestra en el caso *sub judice,* en promedio, los resultados en escritura y lectura crítica que están por debajo de 10,5 puntos sobre un puntaje satisfactorio (cuando en este caso es de once puntos).

Resultado de estas aproximaciones a la paradoja*: incremento formal en la producción científica vs., déficit en las competencias lecto escriturales de los estudiantes de derecho;* resulta pertinente redefinir, en términos teórico–metodológicos, la situación comunicativa en una facultad de Derecho, así como la relación que en ella se establece entre sus participantes, desde la diferencia manifestada por Harvey y Muñoz (2006) entre discurso científico y discurso académico. Ya que el primero, es aquél utilizado por los expertos, académicos

e investigadores al interior de una comunidad discursiva, que se dirige a los pares en esferas particulares de circulación y que se realiza en la producción escrita y oral de papers, artículos, reseñas, presentaciones en congreso, etc., (Adelstein *et al.* 1998; Hult 2002); mientras que el segundo, se refiere a las prácticas discursivas mediante las cuales interactúan docentes y estudiantes al interior de la comunidad de práctica universitaria, cuyas manifestaciones son los discursos orales y escritos de sus miembros, al interior de la misma comunidad (Harvey 2004).

Dada esa primera aclaración teórica, es claro que las prácticas discursivas a las que se apuntan aquí son las de orden académico, pues no es objeto de la facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca constituirse en una comunidad productora de artefactos textuales especializados, sino en un espacio de práctica formativa que tiene como misión "Propender a la formación integral de abogados investigadores, fundamentados en valores, conciliadores, comprometidos propositivamente con la solución de problemas socio–jurídicos locales, nacionales e internacionales, la defensa de los derechos humanos y la proyección social" (PEP, 2022) que puede tener efectos curriculares precisos de proyección social.

1. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA FORMACIÓN JURÍDICA

En el contexto de la formación jurídica contemporánea, el desarrollo de competencias comunicativas resulta esencial para la formación integral de los futuros abogados. Esta necesidad ha sido reconocida explícitamente por el Programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Unicolmayor), cuyo Proyecto Educativo del Programa (PEP) establece como misión 'propender a la formación integral de abogados investigadores' (PEP, 2022). Esta directriz implica una articulación efectiva entre el dominio de los saberes jurídicos y la capacidad de comunicarlos con claridad, precisión y solidez argumentativa en contextos académicos y profesionales.

El sistema de educación superior colombiano, al caracterizar a las universidades como instituciones de vocación investigativa, también subraya la importancia de la producción y transmisión del

conocimiento como rasgo distintivo de las mismas (Ley 30 de 1992, art. 19). Pues, desde este marco, las competencias comunicativas no solo facilitan la participación de los estudiantes en la vida académica, sino que también constituyen un prerrequisito indispensable para su vinculación a los procesos de investigación formativa y de producción de conocimiento. Como lo señala Carlino (2005; 2007), una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual, de manera que los estudiantes solo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en la lectura y escritura de su campo de estudio.

Este panorama se explica, en parte, por una desconexión entre las prácticas discursivas propias del ámbito académico y las del discurso científico. Como indican Harvey y Muñoz (2006), el primero se refiere a las formas de interacción comunicativa que se dan entre docentes y estudiantes en las aulas, mientras que el segundo alude al tipo de producción textual especializada que circula en congresos, revistas indexadas y espacios científicos. Si bien ambas dimensiones son relevantes, es claro que la formación jurídica universitaria debe priorizar el fortalecimiento del discurso académico, entendido como un espacio formativo en el que se construyen y ejercitan las habilidades de lectura, escritura y argumentación desde los primeros semestres (Harvey, 2004).

Desde esta perspectiva, el enfoque de alfabetización académica cobra especial relevancia. Pues, según Coloma y Agüero San Juan (2012), este concepto implica la adquisición de las competencias necesarias para comunicar conocimiento científico en el marco de una disciplina determinada. Lo que, en el caso del Derecho, supone que los estudiantes sean capaces de comprender textos jurídicos con precisión semántica y pragmática, y que puedan producir textos argumentativos que expongan su postura frente a problemas jurídicos concretos, respetando las convenciones retóricas del campo disciplinar.

En el caso del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, esta relación entre competencias comunicativas, investigación formativa y formación jurídica ha sido documentada en investigaciones previas. En particular, el estudio de Sepúlveda y Corredor (2019) identificó deficiencias significativas en lectura crítica, redacción académica y comunicación jurídica en los estudiantes del programa, lo cual motivó el diseño e implementación de estrategias

pedagógicas específicas orientadas a fortalecer estas competencias en el marco curricular. La evaluación de dichas estrategias durante y después del confinamiento por COVID–19 ha permitido establecer líneas de continuidad entre la presencialidad y la virtualidad en la enseñanza del derecho (Sepúlveda & Corredor, 2024).

Desde una perspectiva curricular, las competencias comunicativas deben estar integradas de manera transversal en los programas de Derecho, no solo como prerrequisito para otras competencias jurídicas, sino como eje constitutivo de la formación profesional. Tal como lo plantea Sepúlveda & Corredor (2018), los resultados de los procesos de evaluación diagnóstica muestran una correlación entre debilidades en comprensión lectora y baja calidad en la argumentación escrita en asignaturas clave del ciclo básico y profesional, lo cual afecta el desempeño académico general.

Este enfoque se ve reforzado por los planteamientos de autores como Cassany (2006), quien insiste en la necesidad de alfabetizaciones académicas situadas, es decir, procesos de lectura y escritura que respondan a los géneros discursivos propios de cada disciplina. En el caso del Derecho, esto implica familiarizar al estudiante con la lectura crítica de textos normativos, jurisprudenciales y doctrinales, así como con la escritura de textos jurídicos coherentes, pertinentes y rigurosos.

Por ello, diversas investigaciones han abogado por la incorporación de estrategias pedagógicas que integren el análisis textual con la argumentación jurídica, especialmente en los primeros semestres. Sepúlveda & Corredor (2018–2019) destacan que cuando estas competencias se trabajan de manera explícita en cursos introductorios como Metodología de la Investigación o Lectura y Escritura Jurídica, los estudiantes logran mejores niveles de desempeño en evaluaciones escritas y orales en niveles superiores.

En este sentido, es posible afirmar que las competencias comunicativas constituyen una base estructural para la apropiación de los saberes jurídicos, ya que permiten no solo acceder a la información, sino también reelaborarla críticamente y expresarla con propiedad ante diferentes interlocutores del entorno profesional.

En este sentido, es posible afirmar que las competencias comunicativas constituyen una base estructural para la apropiación de

los saberes jurídicos, ya que permiten no solo acceder a la información, sino también reelaborarla críticamente y expresarla con propiedad ante diferentes interlocutores del entorno profesional.

1.1. Desarrollo de la argumentación jurídica y la comprensión crítica

Un aspecto esencial de las competencias comunicativas en la formación jurídica es su vinculación con la cultura argumentativa que define al campo del Derecho. Como ha señalado Atienza (2011), la argumentación jurídica no puede desligarse de la competencia lingüística, pues el razonamiento jurídico se construye en gran medida mediante el lenguaje. Esta afirmación subraya la importancia de formar a los estudiantes en habilidades de interpretación, análisis crítico y producción de discursos jurídicos válidos y coherentes.

Los desafíos que enfrentan los programas de Derecho en este campo son múltiples. Uno de ellos es la persistente disociación entre las habilidades de comprensión y producción de textos y la enseñanza sustantiva del Derecho. En muchos contextos, estas competencias se trabajan de forma aislada, como prerrequisitos generales o habilidades blandas, sin reconocer que su apropiación forma parte del ejercicio del razonamiento jurídico. De acuerdo con Sepúlveda & Corredor (2018), esta desconexión ha generado brechas en la calidad de la formación jurídica, especialmente en instituciones públicas con limitaciones estructurales.

Frente a este panorama, la integración curricular de las competencias comunicativas implica el diseño de actividades pedagógicas que combinen la lectura especializada, la escritura argumentativa y la oralidad jurídica. Esto no se reduce a una alfabetización funcional, sino a un proceso reflexivo en el que los estudiantes reconozcan la relación entre el lenguaje, el derecho y la práctica profesional. Así lo plantean autores como Carlino (2013), quien propone una pedagogía del acompañamiento lector y escritor en el ámbito universitario.

Los hallazgos de investigaciones recientes refuerzan esta perspectiva. En estudios desarrollados entre 2018 y 2023 en el programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, se observó que aquellos estudiantes que participaron en talleres de lectura

jurídica crítica y escritura académica mejoraron sustancialmente sus resultados en pruebas diagnósticas y actividades evaluativas de asignaturas como Teoría del Derecho, Derecho Constitucional y Derecho Administrativo.

Asimismo, el trabajo docente ha demostrado que la lectura jurídica crítica permite identificar falencias en el uso de conceptos clave, la organización textual, la precisión terminológica y la adecuación al género discursivo correspondiente. De igual forma, la producción escrita evidencia las dificultades que tienen los estudiantes para formular hipótesis jurídicas, justificar sus argumentos y construir conclusiones válidas, lo cual refuerza la necesidad de una intervención pedagógica sistemática y sostenida.

No se trata únicamente de enseñar a redactar escritos jurídicos –como demandas, conceptos, alegatos o fallos simulados–, sino de formar en la competencia de construir sentido a partir del discurso jurídico, entendiendo las lógicas internas de cada texto, su función social, su estructura retórica y sus condiciones de interpretación. Esto supone también formar en la capacidad de lectura intertextual, es decir, en la relación entre textos normativos, jurisprudenciales y doctrinales, que conforman la base del razonamiento jurídico.

Más aún cuando no se puede olvidar que la formación jurídica contemporánea no puede comprenderse sin el desarrollo integral de competencias comunicativas, en particular, aquellas relacionadas con la argumentación jurídica y la comprensión crítica. Estas competencias constituyen la base para una práctica jurídica ética, reflexiva y comprometida con la transformación social. En este sentido, el Proyecto Educativo del Programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (PEP, 2022) enfatiza la formación de abogados investigadores, lo que implica un dominio avanzado de las habilidades argumentativas y críticas, articuladas con el conocimiento disciplinar.

La argumentación jurídica no se reduce a la habilidad retórica, sino que integra la capacidad de razonar conforme a estructuras lógicas, fundamentos normativos y contextos sociales. Según Alexy (2007), argumentar jurídicamente supone la posibilidad de justificar normas, decisiones o interpretaciones desde un marco racional y público. En

el contexto colombiano, donde la tradición jurídica ha estado marcada por un fuerte positivismo normativo, la necesidad de formar estudiantes con pensamiento crítico se vuelve apremiante.

En los resultados del estudio realizado por Sepúlveda y Corredor (2019), se evidenció una baja en la capacidad de los estudiantes para sostener una postura argumentativa coherente en sus escritos jurídicos. Esto se relaciona, en parte, con una débil comprensión de los textos normativos y doctrinales, y con la ausencia de espacios pedagógicos que propicien la problematización de los contenidos jurídicos. La comprensión crítica, por tanto, exige más que decodificar normas; la capacidad de contextualizarlas, interpretarlas y cuestionarlas.

Desde la alfabetización académica propuesta por Carlino (2007), la argumentación es una práctica situada, que se aprende en interacción con las demandas del campo disciplinar. Es decir, los estudiantes aprenden a argumentar jurídicamente cuando participan en prácticas discursivas que imitan las del campo profesional: elaboración de conceptos jurídicos, análisis de casos, redacción de demandas y sentencias simuladas, entre otras. Sin embargo, como lo muestran los hallazgos de la investigación de 2024, muchos de estos ejercicios no fueron incorporados de manera efectiva durante la enseñanza remota de emergencia, lo que afectó negativamente el desarrollo argumentativo.

Durante el confinamiento, como señala Navarro *et al.* (2021), muchos docentes recurrieron a estrategias transmisivas, centradas en la entrega de materiales y lecturas sin acompañamiento dialógico. Esta situación fue agravada por la baja preparación en competencias digitales de parte de los profesores (Tobar & De la Cruz Lozado, 2021), lo que impidió el diseño de actividades interactivas orientadas al fortalecimiento de las habilidades críticas. Por ello, en el informe de 2024 se concluye que, aunque se mantuvo la continuidad académica, no hubo un avance significativo en el desarrollo argumentativo de los estudiantes de Derecho.

La comprensión crítica, entendida como la capacidad de leer textos jurídicos desde una postura reflexiva, valorativa e intertextual, constituye un pilar de la formación jurídica. Como lo establece el ICFES (2013), esta competencia se compone de dimensiones como la enunciativa, valorativa y sociocultural, todas ellas fundamentales

para que los futuros abogados comprendan la ley no solo como un conjunto de normas, sino como un discurso social con implicaciones éticas y políticas.

La formación jurídica contemporánea no puede comprenderse sin el desarrollo integral de competencias comunicativas, en particular, aquellas relacionadas con la argumentación jurídica y la comprensión crítica. Estas competencias constituyen la base para una práctica jurídica ética, reflexiva y comprometida con la transformación social. En este sentido, el Proyecto Educativo del Programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (PEP, 2022) enfatiza la formación de abogados investigadores, lo que implica un dominio avanzado de las habilidades argumentativas y críticas, articuladas con el conocimiento disciplinar.

La argumentación jurídica no se reduce a la habilidad retórica, sino que integra la capacidad de razonar conforme a estructuras lógicas, fundamentos normativos y contextos sociales. Según Alexy (2007), argumentar jurídicamente supone la posibilidad de justificar normas, decisiones o interpretaciones desde un marco racional y público. En el contexto colombiano, donde la tradición jurídica ha estado marcada por un fuerte positivismo normativo, la necesidad de formar estudiantes con pensamiento crítico se vuelve apremiante.

En los resultados del estudio realizado por Sepúlveda y Corredor (2019), se evidenció una baja en la capacidad de los estudiantes para sostener una postura argumentativa coherente en sus escritos jurídicos. Esto se relaciona, en parte, con una débil comprensión de los textos normativos y doctrinales, y con la ausencia de espacios pedagógicos que propicien la problematización de los contenidos jurídicos. La comprensión crítica, por tanto, exige más que decodificar normas; requiere la capacidad de contextualizarlas, interpretarlas y cuestionarlas.

Desde la alfabetización académica propuesta por Carlino (2007), la argumentación es una práctica situada, que se aprende en interacción con las demandas del campo disciplinar. Es decir, los estudiantes aprenden a argumentar jurídicamente cuando participan en prácticas discursivas que imitan las del campo profesional: elaboración de conceptos jurídicos, análisis de casos, redacción de demandas y

sentencias simuladas, entre otras. Sin embargo, como lo muestran los hallazgos de la investigación de 2024, muchos de estos ejercicios no fueron incorporados de manera efectiva durante la enseñanza remota de emergencia, lo que afectó negativamente el desarrollo argumentativo.

Durante el confinamiento, como señala Navarro *et al.* (2021), muchos docentes recurrieron a estrategias transmisivas, centradas en la entrega de materiales y lecturas sin acompañamiento dialógico. Esta situación fue agravada por la baja preparación en competencias digitales de parte de los profesores (Tobar & De la Cruz Lozado, 2021), lo que impidió el diseño de actividades interactivas orientadas al fortalecimiento de las habilidades críticas. Por ello, en el informe de 2024 se concluye que, aunque se mantuvo la continuidad académica, no hubo un avance significativo en el desarrollo argumentativo de los estudiantes de Derecho.

La comprensión crítica, entendida como la capacidad de leer textos jurídicos desde una postura reflexiva, valorativa e intertextual, constituye un pilar de la formación jurídica. Como lo establece el ICFES (2013), esta competencia se compone de dimensiones como la enunciativa, valorativa y sociocultural, todas ellas fundamentales para que los futuros abogados comprendan la ley no solo como un conjunto de normas, sino como un discurso social con implicaciones éticas y políticas.

En este marco, la universidad y el programa de Derecho deben diseñar estrategias pedagógicas que potencien estas habilidades, tales como el aprendizaje basado en problemas, el debate crítico, la redacción de ensayos argumentativos y la lectura guiada de textos jurisprudenciales. Estas estrategias deben ser integradas de manera transversal en el currículo y adaptadas a los entornos híbridos y virtuales, garantizando el desarrollo sostenido de la argumentación y la comprensión crítica.

En conclusión, la argumentación jurídica y la comprensión crítica son competencias esenciales para el ejercicio profesional del Derecho, cuya enseñanza debe estar articulada con los contextos sociales, tecnológicos y normativos actuales. La experiencia del confinamiento y la posterior vuelta a la presencialidad en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca muestran que estas competencias requieren de una atención constante, tanto en la planificación curricular como

en las prácticas pedagógicas cotidianas. La alfabetización académica, el pensamiento crítico y la argumentación jurídica deben entenderse como procesos formativos inseparables en la formación de abogados investigadores y comprometidos con la transformación social.

1.2. Importancia de la lectura y la escritura en la formación del abogado

Las competencias de lectura y escritura constituyen pilares fundamentales para la formación jurídica. No se trata únicamente de habilidades instrumentales, sino de capacidades que permiten al futuro abogado interpretar normas, analizar sentencias, comprender doctrinas y, sobre todo, producir textos jurídicos coherentes y bien argumentados. Como lo señala el Ministerio de Educación Nacional en sus lineamientos para programas de Derecho, es indispensable que los estudiantes adquieran habilidades de redacción jurídica desde los primeros semestres (MEN, Resolución 2768 de 2003).

En efecto, la escritura académica y jurídica no puede entenderse como una simple habilidad técnica. Desde la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2005), escribir es una forma de participar en la comunidad discursiva de la disciplina, de construir conocimiento y de posicionarse críticamente frente a los problemas jurídicos. Por ello, los programas de Derecho que aspiran a formar abogados investigadores deben incluir explícitamente la lectura y la escritura como ejes transversales del currículo.

Sin embargo, los estudios realizados en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca han mostrado que estas competencias no siempre han sido integradas con la profundidad requerida. El estudio de Sepúlveda y Corredor (2018) evidenció que solo el 17.7% de los cursos del programa de Derecho incluían la lectura y la escritura como competencias explícitas. Además, el 63.8% de los docentes encuestados percibía serias dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes, lo que limitaba su capacidad para producir textos académicos de calidad (Sepúlveda & Corredor, 2019).

La lectura crítica es una herramienta esencial para el ejercicio del Derecho, ya que permite al estudiante identificar supuestos, evaluar argumentos y establecer relaciones entre normas, jurisprudencia y

doctrina. De igual forma, la escritura jurídica implica dominar un lenguaje técnico, conocer estructuras textuales específicas (como demandas, conceptos, alegatos, etc.) y desarrollar una capacidad argumentativa coherente.

La experiencia durante la pandemia por COVID–19 mostró la urgencia de fortalecer estas competencias. El informe de la investigación de 2024 reportó que, aunque el uso de plataformas digitales aumentó en un 95%, no se evidenció una mejora en la calidad de los textos producidos por los estudiantes. Al contrario, se mantuvo el bajo rendimiento en comprensión lectora y escritura, con un descenso del 4% en los resultados de las pruebas Saber Pro (Sepúlveda & Corredor, 2024).

Como lo advierte Cassany (2006), la alfabetización académica requiere acompañamiento, retroalimentación y práctica constante. No basta con asignar lecturas o exigir trabajos escritos: es necesario que los docentes enseñen a leer y a escribir en el campo jurídico. Esto implica orientar a los estudiantes en la identificación de estructuras textuales, argumentativas y retóricas propias del Derecho, así como en la revisión y mejora de sus textos.

Asimismo, la escritura permite al estudiante construir su identidad profesional. Al escribir, el estudiante no solo reproduce contenidos, sino que también formula juicios, toma posición y ejerce su voz en el campo jurídico. Esta dimensión formativa es fundamental para una educación jurídica crítica, democrática y orientada a la transformación social.

Desde el Proyecto Educativo del Programa (PEP, 2022), se reconoce que la lectura y la escritura deben ser promovidas como competencias esenciales del perfil de egreso. La escritura de ensayos, proyectos, trabajos de grado y textos jurídicos especializados debe ser acompañada por estrategias pedagógicas específicas, como la escritura colaborativa, los talleres de redacción, la lectura guiada y la tutoría académica.

En resumen, la lectura y la escritura son competencias estructurantes en la formación del abogado. Fortalecerlas desde una perspectiva pedagógica, crítica y situada es una condición necesaria para

lograr el objetivo institucional de formar abogados investigadores comprometidos con la sociedad. Ignorar su centralidad es comprometer la calidad de la educación jurídica y limitar el potencial transformador del Derecho. En ese sentido, la universidad y el programa de Derecho deben diseñar estrategias pedagógicas que potencien estas habilidades, tales como el aprendizaje basado en problemas, el debate crítico, la redacción de ensayos argumentativos y la lectura guiada de textos jurisprudenciales. Estas estrategias deben ser integradas de manera transversal en el currículo y adaptadas a los entornos híbridos y virtuales, garantizando el desarrollo sostenido de la argumentación y la comprensión crítica.

En conclusión, la argumentación jurídica y la comprensión crítica son competencias esenciales para el ejercicio profesional del Derecho, cuya enseñanza debe estar articulada con los contextos sociales, tecnológicos y normativos actuales. La experiencia del confinamiento y la posterior vuelta a la presencialidad en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca muestran que estas competencias requieren de una atención constante, tanto en la planificación curricular como en las prácticas pedagógicas cotidianas. La alfabetización académica, el pensamiento crítico y la argumentación jurídica deben entenderse como procesos formativos inseparables en la formación de abogados investigadores y comprometidos con la transformación social.

De acuerdo con lo anterior, el fortalecimiento de las competencias comunicativas no puede desligarse de la formación ética del jurista. Tal como lo advierte Nino (1996), el derecho es una práctica argumentativa que se desarrolla en contextos de conflicto y pluralidad moral, por lo que exige una capacidad de escucha activa, respeto por el otro y responsabilidad discursiva. En este sentido, las competencias comunicativas no son sólo una herramienta técnica, sino una dimensión ética y política de la formación jurídica.

Por lo mismo, está justificado plenamente que las instituciones de educación superior incorporen en sus planes de estudio estrategias específicas para el desarrollo de estas competencias desde el primer semestre y con un enfoque progresivo. Estrategias que deben estar alineadas con los estándares de calidad educativa, los resultados de aprendizaje esperados, y las demandas del ejercicio profesional contemporáneo.

La evaluación de las competencias comunicativas también requiere transformaciones metodológicas en la enseñanza del Derecho. No basta con calificar productos finales –como ensayos o parciales escritos– sin acompañar el proceso de producción textual con retroalimentaciones formativas. Carlino (2013) insiste en que los procesos de escritura deben ser leídos por el docente como procesos de pensamiento, y que la evaluación debe atender no sólo a la corrección formal, sino a la coherencia argumentativa. Y, en esta línea, los resultados del estudio desarrollado en 2024 por el Programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca muestra que los estudiantes que recibieron retroalimentación formativa y participaron en talleres de reescritura lograron mayores niveles de competencia en la estructuración de textos académicos. Así, las evidencias empíricas señalan mejoras en el uso de conectores lógicos, el desarrollo de párrafos argumentativos y la presentación clara de tesis jurídicas.

Otro factor que incide en la consolidación de las competencias comunicativas es la formación del profesorado. Ya que la implementación de estrategias eficaces depende en gran medida de la capacitación docente en el enfoque por competencias, en pedagogía de la lectura y escritura, y en diseño de evaluaciones integradas al proceso de aprendizaje. Tobar y De la Cruz (2021) afirman que durante la pandemia se hizo evidente la necesidad de que los docentes de educación superior desarrollaran competencias digitales.

Lo cual, en el caso del Derecho, involucra que esta formación debe también abordar la especificidad de los discursos jurídicos. Según Ávila Santamaría (2006), enseñar Derecho es enseñar a leer y escribir jurídicamente. Por ello, el profesorado no puede asumir que estas habilidades llegarán por sí solas con el tiempo o como efecto indirecto del avance en la carrera. Se requiere una acción intencional y estructurada, basada en prácticas discursivas reales del ámbito jurídico.

Más aún cuando el fortalecimiento de estas competencias no puede desligarse de la formación ética del jurista. Tal como lo advierte Nino (1996), el derecho es una práctica argumentativa que se desarrolla en contextos de conflicto y pluralidad moral, por lo que exige una capacidad de escucha activa, respeto por el otro y responsabilidad discursiva. En este sentido, las competencias comunicativas no son

sólo una herramienta técnica, sino una dimensión ética y política de la formación jurídica.

A partir de lo anterior, se justifica plenamente que las instituciones de educación superior incorporen en sus planes de estudio estrategias específicas para el desarrollo de estas competencias desde el primer semestre y con un enfoque progresivo. Estas estrategias deben estar alineadas con estándares de calidad educativa, los resultados de aprendizaje esperados (RAE), y las demandas del ejercicio profesional contemporáneo.

1.3. El discurso jurídico como una forma particular de comunicación

El discurso jurídico, como manifestación especializada del lenguaje, constituye una forma particular de comunicación caracterizada por su tecnicismo, formalismo y función performativa. A diferencia del lenguaje ordinario, el discurso jurídico opera en contextos institucionalizados, tiene efectos normativos y se construye sobre una base intertextual que articula leyes, jurisprudencia, doctrina y procedimientos. En este sentido, comprender y producir discurso jurídico es una competencia fundamental para todo estudiante de Derecho, que requiere ser desarrollada desde los primeros ciclos de formación (Atienza, 2006).

Este tipo de discurso posee una estructura compleja, en la que se conjugan elementos lingüísticos, retóricos y normativos. Como lo plantea Tiersma (1999), el lenguaje del Derecho es deliberadamente preciso, redundante y conservador, ya que busca minimizar ambigüedades y asegurar la interpretación uniforme de las normas. Además, tiene un carácter prescriptivo: no describe lo que es, sino lo que debe ser. Por ello, el dominio del discurso jurídico no solo implica el manejo del vocabulario técnico, sino también la comprensión de su función pragmática y social. Ahora bien, desde la perspectiva pedagógica, formar en el discurso jurídico requiere más que enseñar terminología legal. Implica, como lo sugiere Cassany (2006), desarrollar la capacidad de los estudiantes para participar activamente en una comunidad discursiva disciplinar, lo que conlleva apropiarse de los géneros discursivos propios del campo: sentencias,

demandas, conceptos, contratos, alegatos, etc. Esta aproximación, basada en la teoría de los géneros discursivos (Bhatia, 1993), resalta la necesidad de integrar la enseñanza del Derecho con la práctica comunicativa profesional

Por lo mismo, las investigaciones realizadas en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca por Sepúlveda y Corredor (2018, 2019, 2024) confirman que muchos estudiantes del programa de Derecho enfrentan dificultades al momento de redactar o interpretar textos jurídicos, debido a la escasa formación en el uso específico del discurso jurídico. Los docentes consultados reconocen que los estudiantes tienden a reproducir fórmulas textuales sin comprender su lógica argumentativa ni su función en el sistema jurídico. Esta carencia se evidenció con mayor claridad durante la pandemia, cuando las clases virtuales dificultaron aún más el aprendizaje situado de estos géneros comunicativos.

Por su parte, el ICFES (2013) ha señalado que la competencia en comunicación jurídica debe ser evaluada como una dimensión específica dentro de las pruebas Saber Pro. Esta competencia comprende la interpretación de hechos jurídicos, la identificación de tipos textuales legales, la organización lógica de argumentos y la expresión escrita con apego a principios éticos. Todo lo anterior refuerza la necesidad de una enseñanza intencional del discurso jurídico como una práctica comunicativa propia de la profesión.

De ahí que la teoría del discurso jurídico propuesta por Perelman y Olbrechts–Tyteca (1958) también resulta útiles para comprender la importancia de la retórica en este campo. Según estos autores, el discurso jurídico es esencialmente persuasivo y tiene como finalidad lograr la adhesión racional del auditorio, ya sea un juez, un tribunal o la opinión pública. Esto significa que el aprendizaje del Derecho debe incluir el desarrollo de habilidades retóricas, que permitan al estudiante construir argumentos sólidos y presentarlos de forma convincente, ética y coherente.

Además, como lo indica la literatura sobre alfabetización académica en Derecho (Carlino, 2007; Harvey & Muñoz, 2006), los estudiantes deben aprender a traducir el conocimiento jurídico en prácticas discursivas, lo que incluye leer críticamente textos

normativos y jurisprudenciales, redactar textos argumentativos y participar en debates formales. La enseñanza del discurso jurídico debe ser, por tanto, un proceso continuo, transversal y contextualizado, que articule la teoría con la práctica y la escritura con la oralidad.

En conclusión, el discurso jurídico es mucho más que un conjunto de palabras técnicas: es una forma de construir y ejercer el poder dentro de la sociedad. Su aprendizaje implica desarrollar competencias lingüísticas, pragmáticas, argumentativas y éticas que permitan al futuro abogado interactuar eficazmente con los diversos actores del sistema jurídico. Para lograrlo, es indispensable que los programas de Derecho incluyan una formación sistemática y situada en el discurso jurídico, reconociéndolo como una forma particular de comunicación que define el quehacer profesional del jurista. En suma, es importante reconocer que las competencias comunicativas en el Derecho no son un fin en sí mismas, sino una vía para fortalecer el pensamiento jurídico crítico, la argumentación racional y el compromiso ciudadano del jurista. La lectura y la escritura no son actividades neutras: implican posicionamientos, interpretaciones, formas de concebir el derecho y de intervenir en la realidad social. En este sentido, fortalecer estas competencias contribuye también a la formación integral del estudiante. Y allí, la perspectiva internacional sobre las competencias comunicativas en Derecho también ofrece insumos valiosos.

En América Latina, diversas universidades han reformado sus planes de estudio para incluir seminarios de escritura jurídica, clínicas de lectura crítica y módulos de argumentación. Estas experiencias han mostrado que una pedagogía situada, basada en problemas y casos reales, favorece el desarrollo de habilidades discursivas pertinentes y transferibles. Es el momento para que, en Colombia, los estándares de calidad del Ministerio de Educación Nacional y los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación que establecen mínimos a los programas universitarios se adecuen más a la garantía de la calidad que a la optimalidad económica en la prestación de un servicio. Más aún, cuando en el caso de garantizar el desarrollo de competencias comunicativas transversales y específicas para un abogado compromete una responsabilidad social y de Estado.

Por lo mismo, en la formación de quienes de una u otra manera han de desempeñarse con la administración de justicia, se requiere de

competencias lingüísticas generales como la competencia discursiva profesional, es decir, la capacidad de leer, escribir y hablar conforme a los géneros y registros propios del campo disciplinar. De ahí que el currículo de un programa de Derecho deba, a nivel institucional, originar planes de mejoramiento derivados de procesos de autoevaluación. Lo que, para el caso de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, desde los informes de 2018 y 2024, involucra trabajar en la mayoría de los estudiantes que presentan dificultades para comprender textos normativos complejos, formular argumentos jurídicos sólidos y escribir con claridad, coherencia y corrección.

En suma, la consolidación de competencias comunicativas en la formación jurídica exige una visión pedagógica integral, que articule contenidos, metodologías, evaluación y formación docente. No se trata de añadir una asignatura aislada, sino de transformar la cultura académica del programa para que leer, escribir y argumentar sean prácticas centrales y constantes en la vida universitaria. Así, se contribuye a formar juristas críticos, responsables y capaces de incidir en la transformación social. Pues, en el diálogo público y en el discurso jurídico (Habermas, 2010) se constituyen el cómo en una comunidad de discurso, en un escenario donde todos los hablantes tienen o una forma particular de comunicación, se llega al éxito *verbi gratia* el desempeño del jurista.

2. EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA EN LA UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

La educación remota de emergencia (ERE) se refiere a la adaptación súbita de los procesos de enseñanza–aprendizaje presenciales a entornos digitales como respuesta a una situación de crisis, sin una planificación previa ni una estructura pedagógica definida para tal modalidad. Este concepto fue desarrollado en el contexto de la pandemia por COVID–19, cuando las instituciones educativas en todo el mundo se vieron obligadas a cerrar sus campus y trasladar sus actividades académicas a plataformas virtuales.

A diferencia de la educación virtual planificada, que supone el diseño de ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías con objetivos claros y metodologías específicas, la ERE implica

improvisación, uso de recursos disponibles y adaptación continua (Hodges *et al.,* 2020). En este contexto, docentes y estudiantes enfrentaron múltiples desafíos: desde la brecha digital hasta la falta de competencias tecnológicas, pasando por la desmotivación, el aislamiento y la sobrecarga académica.

En el ámbito de la formación jurídica, la ERE generó tensiones particulares. La enseñanza del Derecho ha estado históricamente vinculada a métodos presenciales, centrados en la clase magistral, la discusión socrática y el análisis de casos en interacción directa. La virtualización forzada puso en cuestión la eficacia de estos enfoques tradicionales y obligó a repensar la didáctica jurídica. Según Castro *et al.* (2022), muchos docentes recurrieron a plataformas como Zoom, Google Meet o Moodle sin contar con una preparación suficiente en el diseño instruccional digital.

Además, la evaluación de aprendizajes durante la ERE se vio profundamente afectada. La imposibilidad de realizar pruebas presenciales llevó a implementar exámenes en línea, entregas asincrónicas y trabajos colaborativos, generando dudas sobre la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos. En algunos programas, se evidenció una tendencia al facilismo o la reproducción mecánica de contenidos, en detrimento del pensamiento crítico y la argumentación jurídica.

Sin embargo, la ERE también abrió oportunidades para innovar en la enseñanza del Derecho. Docentes y estudiantes desarrollaron nuevas formas de interacción, se exploraron recursos audiovisuales y digitales, y se promovió el uso de bases de datos jurídicas en línea. Se fortalecieron las competencias digitales y emergieron prácticas pedagógicas más flexibles, centradas en el aprendizaje autónomo y la mediación tecnológica. Las dificultades manifiestas en muchos estudiantes respecto de las competencias lectoras y escritoras mínimas al momento de su ingreso a la educación superior han sido notadas por las IES en varios estudios, así: Flórez y Cuervo (2005); Alvarado, G. (2007); López, G. y Arciniegas, E. (2007); Murillo, M. (2009); Pinzón y Vega (2013). Lo cual ha dado como resultado que varias de las universidades que han superado el proceso de acreditación

desarrollen componentes o cátedras relacionadas con la preparación de los estudiantes para leer y escribir en términos académicos[1].

Naturalmente, se espera que el estudiante haya desarrollado unas competencias orales y escritas básicas antes de su ingreso a la educación superior que, de acuerdo con el documento *Estándares básicos de competencias de lenguaje* del Ministerio de Educación Nacional, incluyen, entre otras:

> Diseñar el plan textual de un texto explicativo; utilizar estrategias que garantizan la coherencia, cohesión y pertinencia del texto; tener en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en su producción; elaborar una primera versión y reescribir el texto, a partir de su propia valoración y del efecto causado en sus interlocutores; producir ensayos de carácter argumentativo, en los que desarrolla sus ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.

En relación con la comprensión textual, según el documento mencionado, se espera que el Estudiante sea capaz de: elaborar hipótesis de interpretación, atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto leído; relacionar su significado con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido; diseñar un esquema de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa; construir reseñas críticas y asumir una actitud crítica frente a los textos que escribe y elabora, y frente a otros tipos de texto. (Citado en Peña Borrero, 2008)

Sin embargo, es evidente que el capital cultural de los aspirantes a ingresar en la educación superior se encuentra estratificado; de suerte que quienes ingresan a las universidades públicas tienen menos capital cultural –a raíz de las características socioeconómicas de la población de origen– que quienes ingresan a la educación superior privada de calidad. Por tal razón, señala el profesor e investigador Víctor Manuel Gómez Campos, doctor en Educación de la Universidad de

[1] Para ampliar la información en torno a los programas vigentes relacionados con lectura y escritura académica ver "¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas?", disponible en http:// www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/grupographos. pdf.

Massachusetts, la Prueba Saber Pro, de competencias intelectuales generales más inglés,

> […] tiene un fuerte sesgo intrínseco de capital cultural y de buena calidad de la educación secundaria. Por esta razón, universidades privadas de elite, a las que ingresan estudiantes de buenos colegios y de familias con alto capital cultural, tienen altos puntajes en esas pruebas. Es posible que sea muy poco el 'valor agregado' de estas universidades al puntaje en esa prueba. Algunas universidades públicas pueden compensar en gran medida las carencias culturales y educativas de sus estudiantes, y eso representaría el 'valor agregado social' de este tipo de educación. (Entrevista diario *El* Espectador, febrero 19, 2016)

En tal sentido, a la universidad pública y en particular a aquella que oferta programas de derecho le compete, además de cubrir y perfeccionar los mínimos en las competencias de lectura y escritura de sus discentes, fortalecer la competencia argumentativa, tanto escrita como oral, que constituye uno de los pilares de la formación jurídica. Y que, además del desarrollo de habilidades lecto escriturales, es uno de los factores que se miden y cualifican, el contexto de las Pruebas Saber–Pro, desde la implementación del esquema de evaluación de competencia definido por el ICFES (2013), con relación a las áreas de: lectura crítica, comunicación escrita y comunicación jurídica.

Al respecto de las competencias enunciadas, el ICFES (2013) en su informe de rendición de cuentas del 2013, definió que:

> Lectura crítica. […] evalúa la competencia que se liga con la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido profundo de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son: *a)* dimensión textual evidente; *b)* dimensión relacional intertextual; *c)* dimensión enunciativa; *d)* dimensión valorativa; y *e)* dimensión sociocultural.
>
> Comunicación escrita. […] examina la competencia para comunicar ideas por escrito referidas a un tema dado. Las materias sobre las que se pide escribir son de dominio público, no requieren conocimientos especializados, de manera que todos los estudiantes tienen la misma

> oportunidad de producir un texto sobre ellas. De todas formas, el modo como se desarrolla el tema propuesto permite detectar distintos niveles de la competencia para comunicarse por escrito. En los escritos se evalúa la manera como se estructuran, organizan y comunican las ideas; en particular, se tiene en cuenta la organización en la exposición de las ideas, la conexión entre los distintos tópicos, la selección del lenguaje más apropiado, el dominio de las reglas de la expresión escrita y la claridad con que se perfila el vínculo con el lector. Se analiza panorámicamente si las estrategias del autor fueron adecuadas para su propósito, con independencia de si el texto tiene un formato determinado.
>
> [Y la] Comunicación jurídica. Incluye competencias para interpretar y argumentar jurídicamente, de forma coherente, clara y precisa, con fundamento en los conceptos básicos del derecho y según los principios éticos que rigen la profesión

Estas competencias se aplican, entre otros escenarios, en la identificación del sentido de un texto jurídico y en el análisis de su aplicabilidad a una situación concreta; en la elección de los textos jurídicos más pertinentes para sustentar un argumento y en la valoración de la coherencia, pertinencia o relevancia de enunciados jurídicos. En el módulo se abordan procesos que se conectan con: *a)* interpretar hechos y argumentos jurídicos; *b)* reconocer el tipo de texto jurídico (ley, decreto, resolución, sentencia) necesario y/o pertinente para expresar una pretensión; *c)* organizar los elementos jurídicos centrales para sustentar coherentemente una afirmación; *d)* identificar discursos jurídicos argumentados de forma lógica, congruente y ética; *e)* reconocer la forma pertinente y completa de sintetizar hechos utilizando lenguaje jurídico; y *f)* distinguir argumentos planteados con apego a los principios éticos que guían la profesión.

2.1. La educación remota en el contexto previo a la pandemia

La irrupción de la pandemia de COVID–19 obligó a una transformación urgente en los modelos educativos tradicionales y al advenimiento de la ERE como una respuesta rápida para garantizar la continuidad del aprendizaje. A diferencia de la educación virtual planificada, la ERE implicó una adaptación obligada de los procesos de enseñanza–aprendizaje, sin que existiera una preparación técnica,

pedagógica ni emocional previa por parte de las instituciones, docentes o estudiantes (Giannini, 2020; Bas Vilizzio *et al.,* 2021).

Desde esta perspectiva, la ERE se constituyó simultáneamente como un escenario de retos y oportunidades. Por un lado, los desafíos fueron múltiples: carencias en infraestructura tecnológica, falta de formación docente en herramientas digitales, desigualdades en el acceso a conectividad y dispositivos, y una escasa cultura institucional de virtualidad. Tobar y De la Cruz Lozado (2021) subrayan que el 70% de los docentes universitarios en América Latina no contaban con competencias digitales al inicio de la pandemia, lo que limitó su capacidad de diseñar experiencias educativas significativas en línea.

A ello se sumaron las tensiones propias del cambio abrupto en la interacción educativa. Navarro *et al.* (2021) indican que muchos docentes trasladaron el modelo presencial al entorno virtual sin modificaciones metodológicas, reproduciendo esquemas expositivos tradicionales mediante el uso de PDF, presentaciones estáticas y clases sincrónicas unidireccionales. Como resultado, se produjo un fenómeno que los autores denominan 'burocracia digital', en el que la plataforma se convierte en un simple contenedor de documentos, sin una verdadera mediación pedagógica.

No obstante, la educación remota también abrió oportunidades importantes. En el caso específico del Derecho, se evidenció un aumento significativo en el acceso a fuentes digitales, así como una mayor familiarización con bases de datos jurídicas, revistas científicas electrónicas y entornos colaborativos. En el estudio aplicado en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, el uso de plataformas virtuales como Moodle pasó del 75% en 2018 al 95% en 2023, lo cual refleja una rápida apropiación tecnológica (Sepúlveda & Corredor, 2024).

Además, la ERE impulsó la necesidad de replantear la relación entre tecnología y pedagogía. Como sostienen Reyes Blacido *et al.* (2021), se volvió imperativo capacitar a los docentes no solo en el uso técnico de plataformas, sino en la implementación de metodologías activas adaptadas al entorno virtual. De hecho, experiencias como las reportadas por Belmontes Hernández (2024) en México muestran cómo algunas facultades de Derecho lograron fomentar la autonomía

estudiantil y el pensamiento crítico mediante foros asincrónicos, mapas conceptuales interactivos y simulaciones jurídicas digitales.

En suma, la ERE, aunque surgida como una medida de emergencia, reveló las fragilidades estructurales del sistema educativo y abrió el camino para una transformación más profunda de las prácticas pedagógicas. Tal como lo resume Giannini (2020), la pandemia fue 'un llamado a reimaginar la educación', una oportunidad para repensar el sentido, los métodos y los fines de la enseñanza universitaria. En el campo jurídico, ello implica superar el formalismo normativo y avanzar hacia una pedagogía digital crítica, inclusiva y transformadora.

No obstante, para enrutarse en cualquier transformación, más aún en lo que tiene que ver con competencias comunicativas, es necesario conocer, a partir de la investigación presentada en 2018 y 2019, la situación prepandemia de los estudiantes de Derecho en ese respecto, y que dieron lugar a las siguientes conclusiones preliminares:

1. La comprensión lectora se ve afectada por las características de los estudiantes de primer año de universidad solo cuando se leen textos de carácter general, situación en la que se observan diferencias significativas de acuerdo con el establecimiento de egreso de Enseñanza Media y la carrera cursada. Sin embargo, cuando se leen textos especializados, no se observan diferencias significativas.
2. Existe una correlación positiva, pero más bien baja, entre las lecturas 1 y 2 de la prueba Letextes, lo que podría ser un indicador de que la lectura de textos generales y la lectura de textos especializados corresponde a dos procesos cualitativamente distintos, que ponen en juego distintos elementos. Asimismo, se observa una correlación entre las dimensiones de la comprensión medidas en la lectura 1, por lo que son interdependientes, mientras en las lecturas 2, las dimensiones no correlacionan, son independientes unas de otras. Esto implica que la comprensión de carácter general es integral, mientras la comprensión de carácter especializado es fragmentada en estos estudiantes.

1. Los lectores no usan distintas estrategias para enfrentar los textos de carácter general y los textos especializados. Aunque parece ser que en la lectura de textos especializados se emplea un proceso de mayor complejidad, más consciente y que requiere de un procesamiento estratégico.
2. La clasificación de los estudiantes en lectores hábiles y menos hábiles no resultó incidida por la edad, sexo, semestre, E.M.M., ni por la E.S.P., de ahí que los resultados por sí solos puedan ser disgregados y analizados, según las particularidades de cada semestre.
3. La evidencia arrojada por la investigación indicó que el nivel de especialización de los textos influye en el procesamiento de la lectura. Esto se observa en las diferencias de resultado de las lecturas 1 y 2; aunque en ambos casos el promedio estuvo por lo bajo.
6. En los resultados de escritura se evidenció una mayor correlación entre las dimensiones de la prueba lectura y las características de quienes presentaron la prueba, lo que dio como resultado que las mujeres, de entre 20 y 21 años, egresadas de la educación pública tienen un mejor desempeño que los varones.

De dicho ejercicio investigativo se pudo colegir en su momento ciertas recomendaciones entre las que se encontraban:

1. La construcción de una prueba tipo Letextes para Derecho, una evaluación estandarizada para la medición de la comprensión de textos especializados a partir de un modelo psicolingüístico de evaluación de la comprensión lectora, que incorpore las dimensiones textual y pragmática.
2. La comparación entre la comprensión de textos de carácter general y textos especializados, que permita corroborar que la comprensión depende del texto y sus características, verbi gratia los estudiantes de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca enfrentan dificultades en la lectura de textos especializados.

3. A partir del análisis de los resultados se puede predecir que el desempeño en la escritura del estudiante se debe a: *a)* si un estudiante tiene buen nivel de comprensión general, pero no necesariamente de un texto especializado, y *b)* si un estudiante tiene un buen nivel de comprensión sobre los resultados previstos se pueden utilizar estos para considerar el diseño de estrategias de lectura disruptivas:
4. Se sugería, por ello, aplicar nuevamente la prueba Letextes a todos los estudiantes de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca controlando las variables independientes, como equidad en número de mujeres y hombres, edad de los estudiantes y tipos de establecimientos de egreso de enseñanza media y superior para obtener resultados que permitan elaborar estrategias pedagógicas diferenciadas al interior de la Facultad.
5. Con los productos presentados (Artículo sobre la percepción docente y el Informe Final) se esperaba abrir un debate académico–curricular sobre la aplicación de nuevas estrategias pedagógicas que mejoraran los resultados obtenidos por los estudiantes de Derecho de la Universidad Mayor de Cundinamarca en el desempeño de sus competencias en lectura y escritura.

Como resulta evidente, en el periodo prepandemia no se consideraba la mediación tecnológica como un instrumento facilitador en procesos de enseñanza–aprendizaje de competencias comunicativas. Pues, para ese momento, la presencialidad se consideraba un elemento casi connatural a la enseñanza del Derecho que si bien podía servirse de alguna mediación tecnológica –como el uso de la plataforma Moodle– sólo hacía de forma subsidiaria.

2.2. Impacto de la pandemia en las prácticas pedagógicas en la educación jurídica

La pandemia por COVID–19 modificó sustancialmente el panorama educativo global, y la enseñanza del Derecho no fue ajena a estos cambios. En su mayoría, las facultades de Derecho en América

Latina se caracterizan por enfoques centrados en la transmisión normativa y la autoridad doctrinal, modelos que fueron trasladados de forma casi inalterada al entorno virtual durante la emergencia sanitaria. Esta migración evidenció limitaciones sustantivas en las prácticas pedagógicas, particularmente en lo que respecta a la interacción crítica, el diseño curricular y la evaluación por competencias.

Los datos recolectados por Sepúlveda y Corredor (2019) ya advertían, incluso antes de la pandemia, una ausencia de integración efectiva de las competencias lectoescritoras en la formación jurídica. De los 79 programas académicos revisados en 2018 en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, apenas el 17.7% incorporaba explícitamente la lectura crítica y la escritura argumentativa como ejes formativos. Esta omisión fue decisiva durante el confinamiento, cuando los cursos virtuales debieron funcionar sin estructuras pedagógicas claras ni apoyo metodológico adecuado.

Hinojoza y Martínez (2022) plantean que la emergencia sanitaria visibilizó las deficiencias del modelo presencial tradicional, basado en la clase magistral. Estas prácticas se replicaron en plataformas virtuales sin adecuaciones metodológicas. En la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, por ejemplo, el 70% de los docentes encuestados en 2023 reportó una caída significativa en la participación crítica de los estudiantes en clases virtuales, resultado de la falta de interacción dialógica y de estrategias activas de enseñanza.

En este contexto, se evidenció la escasa formación en tecnologías educativas. Tobar y De la Cruz Lozado (2021) señalaron que más del 70% de los docentes universitarios en Latinoamérica carecía de competencias digitales básicas al inicio de la pandemia. En la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, este déficit se tradujo en el uso limitado de plataformas como Moodle, que en la mayoría de los casos se restringió a la publicación de archivos PDF y tareas sin acompañamiento sincrónico ni retroalimentación efectiva. Esta 'burocracia digital', como la denominan Navarro *et al.* (2021), no logró sustituir la interacción presencial ni fomentar la reflexión crítica. No obstante, también emergieron respuestas pedagógicas significativas.

Algunos docentes intentaron dinamizar los entornos virtuales mediante el uso de foros de discusión jurídica, talleres de análisis de

jurisprudencia y simulaciones de audiencias virtuales. Aunque estas experiencias fueron aisladas, permitieron vislumbrar la posibilidad de implementar estrategias activas que promuevan la argumentación y la reflexión crítica. Tal como lo sugiere Quintero (2021), el uso de estrategias como el estudio de casos y los debates virtuales favorecen el aprendizaje activo en Derecho.

En cuanto a la integración curricular de las competencias comunicativas, el impacto fue desigual. Mientras que algunas asignaturas incorporaron ejercicios de lectura crítica de jurisprudencia y redacción de conceptos jurídicos, en muchos casos la escritura académica se redujo a entregas formales sin un acompañamiento efectivo. Según el estudio de Ceballos Bedoya y García Villegas (2021), esta desconexión entre competencias y contenidos perpetúa una formación jurídica centrada en la repetición normativa y no en la producción de conocimiento.

Adicionalmente, el confinamiento profundizó las desigualdades estructurales. Estudiantes sin acceso a equipos adecuados o conectividad estable enfrentaron mayores obstáculos para el cumplimiento de las tareas y la participación activa. Belmontes Hernández (2024), en su estudio sobre la docencia en Derecho en Zacatecas, reportó que el 38% del alumnado manifestó dificultades tecnológicas persistentes. Esta situación fue similar en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, donde el 40% de los estudiantes expresó estrés y sobrecarga académica debido a las exigencias del modelo remoto.

En la dimensión emocional, la pandemia impactó también las prácticas pedagógicas. Según Núñez *et al.* (2021), docentes y estudiantes experimentaron síntomas de ansiedad, desmotivación y fatiga académica, lo que redujo la calidad de las interacciones. Esta situación demandó nuevas formas de acompañamiento psicoeducativo y una revisión de las cargas académicas, aunque pocas instituciones lograron articular estas medidas de forma sistémica.

Por otra parte, experiencias internacionales como las documentadas por Expósito y Turull i Rubinat (2022) en la Universidad de Barcelona, demostraron que es posible articular proyectos colaborativos virtuales, rúbricas compartidas y estrategias de autoevaluación como alternativas a la clase magistral. Estas herramientas, aplicadas al contexto jurídico,

permiten fomentar la autonomía, la responsabilidad académica y la producción de conocimiento desde un enfoque participativo.

En síntesis, el impacto de la pandemia en las prácticas pedagógicas en la educación jurídica fue profundo. Puso en evidencia las limitaciones del modelo tradicional y la urgencia de transitar hacia una pedagogía que integre tecnología, pensamiento crítico y prácticas de escritura académica. En Derecho, ese llamado exige abandonar el formalismo reproductivo y avanzar hacia modelos de enseñanza que prioricen la investigación, la argumentación y la formación integral del jurista.

2.3. Desafíos específicos de la enseñanza del Derecho en entornos virtuales

La enseñanza del Derecho enfrenta condiciones particulares que, en el contexto de la virtualidad forzada por la pandemia de COVID–19, revelaron retos significativos. A diferencia de otras disciplinas, el Derecho exige el desarrollo de habilidades comunicativas altamente especializadas, como la argumentación jurídica, la interpretación de normas y la producción textual con rigurosidad técnica.

La transición a plataformas virtuales, sin una planificación estructural previa, puso a prueba la capacidad de adaptación institucional y docente.

Uno de los principales desafíos fue mantener el carácter dialógico del aprendizaje jurídico. Elgueta (2020) advierte que la educación jurídica en América Latina se ha mantenido anclada en una tradición memorística, poco propensa a fomentar el pensamiento crítico. Esta limitación se acentuó en entornos digitales donde predominó la clase expositiva, replicando modelos presenciales sin adaptaciones. Como lo sostiene Navarro *et al.* (2021), muchos docentes 'trasladaron el aula a la pantalla', limitando las posibilidades de interacción crítica y argumentación colaborativa.

Además, la argumentación jurídica requiere prácticas sostenidas de escritura académica y retroalimentación efectiva, componentes difíciles de garantizar en entornos asincrónicos con baja conectividad o sin plataformas especializadas. Carlino (2005) plantea que la adquisición

de competencias en lectura y escritura exige un acompañamiento constante, el cual fue interrumpido o reducido drásticamente durante el confinamiento. En la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, apenas el 22% de los cursos evaluados integraron actividades de producción textual vinculadas a la investigación.

Otro desafío fue la evaluación del aprendizaje. Las herramientas de evaluación en línea utilizadas durante la pandemia, mayoritariamente pruebas objetivas y tareas escritas, no permitieron valorar con precisión la capacidad de análisis jurídico, la argumentación o la creatividad en la solución de problemas. Parejo y Clemenza (2022) señalan que la evaluación por competencias debe considerar múltiples dimensiones del aprendizaje, más allá de la reproducción normativa, lo que rara vez se logró en los entornos remotos.

La falta de formación docente en pedagogías activas también fue un obstáculo clave. Reyes Blacido *et al.* (2021) subrayan que muchos docentes carecían de estrategias para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo en línea. En Derecho, donde el análisis colectivo de casos, los debates orales y la producción conjunta de textos forman parte esencial del aprendizaje, esta carencia redujo la efectividad del proceso formativo. Como propone Cicero (2021), enseñar Derecho en línea requiere más que herramientas digitales: exige rediseñar la lógica misma del proceso formativo.

Las desigualdades tecnológicas profundizaron aún más estos desafíos. Pamplona (2023) indica que muchos estudiantes no contaban con condiciones adecuadas de conectividad o dispositivos, lo cual afectó su desempeño académico. Esta situación fue reconocida en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, donde el 40% del estudiantado manifestó estrés y dificultades logísticas que limitaron su participación efectiva.

Por otro lado, algunas experiencias destacadas demostraron que es posible adaptar los entornos virtuales para enseñar Derecho con calidad. En la Universidad de Barcelona, Expósito y Turull i Rubinat (2022) promovieron el uso de rúbricas compartidas, proyectos colaborativos y autoevaluación para incentivar el pensamiento crítico. Estas estrategias permitieron avanzar hacia una pedagogía más centrada en el estudiante, replicable en facultades de Derecho en América Latina.

Finalmente, la incorporación de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial en el análisis de casos jurídicos representa un nuevo horizonte. Castro *et al.* (2022) sostienen que estas herramientas pueden ser aliadas para reforzar la comprensión del Derecho y estimular nuevas formas de argumentación si se integran de manera crítica y pedagógica. En este sentido, el desafío no es solo tecnológico, sino epistemológico: cómo enseñar Derecho de forma pertinente en una sociedad digital.

En conclusión, la enseñanza del Derecho en entornos virtuales implicó desafíos técnicos, metodológicos y pedagógicos de gran envergadura. La pandemia expuso la rigidez de las estructuras tradicionales y evidenció la necesidad de una transformación profunda en la formación jurídica. Como resume Giannini (2020), 'la pandemia no solo alteró los medios de enseñanza, sino que evidenció la urgencia de repensar los fines'.

3. LECTURA Y ESCRITURA EN AMBIENTES VIRTUALES

La transición hacia entornos virtuales de aprendizaje, acelerada por la pandemia de COVID–19, ha transformado significativamente las prácticas de lectura y escritura en la educación superior. En el ámbito jurídico, donde la interpretación y producción textual son fundamentales, este cambio ha planteado desafíos y oportunidades que requieren una reflexión profunda.

Uno de los principales desafíos identificados es la adaptación de las prácticas lectoescritoras tradicionales al entorno digital. Según Álvarez *et al.* (2022), los estudiantes universitarios han experimentado dificultades para desarrollar competencias de lectura y escritura en plataformas virtuales, debido a la falta de interacción directa y retroalimentación inmediata. Estas dificultades se ven agravadas en disciplinas como el Derecho, donde la comprensión de textos complejos y la argumentación escrita son esenciales.

Además, la lectura en entornos digitales requiere habilidades específicas, como la navegación hipertextual y la evaluación crítica de fuentes en línea. Cassany (2006) destaca que la lectura digital no es lineal y demanda una alfabetización informacional que muchos estudiantes aún no poseen. En el contexto jurídico,

esto implica la capacidad de analizar jurisprudencia y doctrinas disponibles en formatos digitales, lo cual es fundamental para la formación profesional.

Para abordar estos desafíos, diversas estrategias han sido implementadas con éxito. La utilización de plataformas virtuales que integran herramientas de colaboración, como foros y wikis, ha facilitado la co–construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades argumentativas. Según Expósito y Turull i Rubinat (2022), estas herramientas promueven la participación activa y el pensamiento crítico entre los estudiantes de Derecho.

Asimismo, la incorporación de rúbricas claras y detalladas para la evaluación de textos escritos ha proporcionado a los estudiantes una guía precisa sobre las expectativas académicas. Esto no solo mejora la calidad de los escritos, sino que también fomenta la autoevaluación y la autonomía en el aprendizaje. En el ámbito jurídico, donde la precisión y coherencia argumentativa son cruciales, estas rúbricas se convierten en herramientas esenciales para el desarrollo de competencias escritas.

Otra estrategia efectiva es la implementación de talleres virtuales de escritura, donde los estudiantes reciben retroalimentación constructiva de sus pares y docentes. Estos espacios permiten la revisión y mejora continua de los textos, promoviendo una cultura de escritura reflexiva y crítica. En la educación jurídica, estos talleres pueden centrarse en la elaboración de ensayos jurídicos, análisis de casos y redacción de documentos legales.

La virtualidad también ha abierto nuevas oportunidades para enriquecer las prácticas lectoescritoras. El acceso a una amplia gama de recursos digitales, como bases de datos jurídicas y bibliotecas virtuales, ha ampliado las fuentes de información disponibles para los estudiantes. Esto facilita la investigación y el análisis crítico, habilidades esenciales en la formación jurídica.

Además, la posibilidad de integrar recursos multimedia, como videos explicativos y podcasts, complementa la lectura tradicional y atiende a diversos estilos de aprendizaje. Según Tobar y De la Cruz Lozado (2021), estos recursos enriquecen la comprensión de conceptos complejos y fomentan una experiencia de aprendizaje más dinámica e interactiva.

De cara al futuro, es fundamental continuar explorando e implementando estrategias pedagógicas que integren la lectura y escritura en entornos virtuales de manera efectiva. Esto incluye la formación continua de docentes en competencias digitales y la adaptación de los currículos para incorporar estas habilidades de manera transversal. En la educación jurídica, esto se traduce en preparar a los futuros profesionales para enfrentar los desafíos de un mundo legal cada vez más digitalizado.

3.1. Adaptación de estrategias pedagógicas a los entornos virtuales

La necesidad de mantener la continuidad académica durante la pandemia de COVID–19 obligó a las instituciones de educación superior a adaptar rápidamente sus estrategias pedagógicas al entorno virtual. Esta transformación, más allá del traslado de contenidos a plataformas digitales, implicó un rediseño de las metodologías de enseñanza para garantizar procesos formativos significativos (UNESCO, 2020).

En el campo del Derecho, esta transición implicó desafíos pedagógicos complejos debido al peso tradicional de metodologías centradas en la exposición verbal y el aprendizaje memorístico. Como afirma Elgueta (2020), la formación jurídica requiere de interacciones dialógicas y trabajo sobre textos jurídicos que no siempre son fácilmente trasladables al entorno virtual. Por ello, fue necesario incorporar recursos metodológicos que permitieran desarrollar competencias argumentativas, de análisis y producción escrita en contextos digitales.

Una de las adaptaciones más significativas fue la implementación del aprendizaje colaborativo en línea, a través de herramientas como foros, documentos compartidos y sesiones de discusión guiada. Estas estrategias fomentaron la construcción conjunta de conocimiento y permitieron mantener un nivel de interacción que resultó fundamental en la educación jurídica (Expósito & Turull i Rubinat, 2022).

Asimismo, se incorporaron actividades orientadas al desarrollo de habilidades comunicativas específicas, como la redacción de conceptos jurídicos, la argumentación escrita en casos simulados y la lectura

crítica de sentencias. Estas prácticas, guiadas mediante rúbricas claras y espacios de retroalimentación, respondieron a una concepción de la evaluación como proceso formativo (Carlino, 2005; Ceballos Bedoya & García Villegas, 2021).

El uso de recursos digitales multimedia también resultó clave para diversificar la exposición de contenidos. Vídeos explicativos, pódcast y presentaciones interactivas permitieron abordar la abstracción del lenguaje jurídico desde múltiples formatos, facilitando su comprensión en estudiantes de primeros semestres (Tobar & De la Cruz Lozado, 2021).

No obstante, el éxito de estas adaptaciones dependió en gran medida del acompañamiento institucional y la formación docente continua. Reyes Blacido *et al.* (2021) subrayan que la apropiación pedagógica de las TIC exige no solo competencia técnica, sino también un cambio en la concepción del rol del docente y del aprendizaje. Esto supone un tránsito hacia modelos activos, participativos y centrados en el estudiante.

En resumen, la adaptación de estrategias pedagógicas a los entornos virtuales en la educación jurídica supuso una reconfiguración de los modos de enseñar y aprender. Este proceso, aunque impulsado por una situación de emergencia, permitió visibilizar la necesidad de actualizar los enfoques didácticos, incorporando tecnologías, metodologías activas y herramientas de evaluación formativa como componentes estructurales del currículo.

3.2. Fomento de la participación y la colaboración en línea

La emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID–19 obligó a las instituciones de educación superior a migrar rápidamente hacia entornos virtuales de aprendizaje. Este cambio abrupto evidenció la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas tradicionales para garantizar la continuidad y calidad de la formación académica. En el ámbito jurídico, caracterizado por metodologías centradas en la exposición magistral y el análisis crítico de textos legales, la transición a la virtualidad representó un desafío significativo.

La enseñanza del Derecho ha requerido una reconfiguración de las prácticas docentes para adaptarse a las dinámicas de los entornos virtuales. Según Osornio *et al.* (2025), la implementación de la educación en línea en la formación jurídica ha implicado la incorporación de tecnologías digitales y la adopción de metodologías activas que fomenten la participación y el pensamiento crítico. Entre las estrategias destacadas se encuentran el aprendizaje basado en problemas (ABP), el estudio de casos y la simulación de audiencias virtuales, las cuales han demostrado ser efectivas para desarrollar competencias prácticas en los estudiantes.

Diversas instituciones han reportado experiencias exitosas en la adaptación de sus estrategias pedagógicas al entorno virtual. Por ejemplo, la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí implementó un modelo educativo que combina clases sincrónicas y asincrónicas, utilizando plataformas como Moodle y Zoom para facilitar la interacción entre docentes y estudiantes (Osornio *et al.,* 2025). Asimismo, se promovió el uso de foros de discusión y la elaboración de ensayos jurídicos como medios para fortalecer las habilidades argumentativas y de escritura académica.

Otra experiencia destacada es la de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde se desarrollaron cursos en línea utilizando Moodle como plataforma principal. En estos cursos, se incorporaron recursos multimedia, actividades interactivas y evaluaciones formativas para mantener el compromiso de los estudiantes y facilitar el aprendizaje autónomo (UNAM, 2020).

La adaptación de las estrategias pedagógicas al entorno virtual ha implicado la implementación de diversas metodologías que promueven el aprendizaje activo y la participación estudiantil. Entre estas estrategias se encuentran: Aprendizaje basado en problemas (ABP), estudio de casos, simulación de audiencias, uso de recursos multimedia (vídeos, pódcast y presentaciones interactivas) y evaluaciones formativas mediante rúbricas y retroalimentación continua.

A pesar de los avances logrados, la adaptación de estrategias pedagógicas a los entornos virtuales presenta desafíos que deben ser abordados para garantizar su efectividad. Entre estos desafíos se encuentran: la brecha digital, la necesidad de capacitación docente

continua, el diseño instruccional riguroso y la evaluación del aprendizaje en contextos virtuales.

La adaptación de estrategias pedagógicas a los entornos virtuales en la enseñanza del Derecho ha demostrado ser una oportunidad para innovar y mejorar los procesos de enseñanza–aprendizaje. La implementación de metodologías activas, el uso de tecnologías digitales y la promoción de la participación estudiantil son elementos clave para una educación jurídica efectiva en la era digital. Sin embargo, es esencial continuar abordando los desafíos existentes y fomentar una cultura de mejora continua que garantice la equidad y la calidad en la formación académica

3.3. Evaluación y retroalimentación en ambientes virtuales

La evaluación y la retroalimentación son componentes esenciales en el proceso educativo, especialmente en entornos virtuales donde la interacción directa entre docentes y estudiantes es limitada. En la enseñanza del Derecho, estas prácticas adquieren una relevancia particular debido a la necesidad de desarrollar competencias analíticas, argumentativas y éticas en los futuros profesionales. La transición hacia la educación en línea ha exigido la adaptación de las estrategias evaluativas tradicionales, incorporando herramientas digitales y metodologías innovadoras que permitan una evaluación efectiva y una retroalimentación constructiva.

La evaluación en línea debe ser concebida como un proceso continuo y formativo que promueva el aprendizaje significativo. Según el Ministerio de Educación de Chile (2020), la evaluación en ambientes virtuales implica 'renunciar al control', permitiendo que los estudiantes asuman un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque fomenta la autonomía, la autorregulación y el pensamiento crítico, habilidades fundamentales en la formación jurídica.

Diversas estrategias han sido implementadas para adaptar la evaluación al entorno virtual: evaluación formativa con retroalimentación continua, evaluación sumativa mediante estudios de caso y proyectos integradores, y mecanismos de autoevaluación y coevaluación para fomentar la autorreflexión y la crítica entre pares.

La tecnología ofrece una amplia gama de herramientas que facilitan la evaluación en línea. Plataformas de gestión del aprendizaje como Moodle permiten crear cuestionarios y foros; portafolios digitales como "Mahara" permiten recopilar evidencias de aprendizaje; las rúbricas aportan transparencia a la evaluación; y herramientas como "Kahoot" o "Quizizz" permiten evaluaciones formativas con retroalimentación inmediata.

La retroalimentación en línea debe ser oportuna, específica y constructiva para ser efectiva. Según Castro (2020), una retroalimentación de calidad debe ser personalizada, fomentar la reflexión, ser continua y utilizar diversos canales de comunicación, incluyendo texto, audio o video.

En la enseñanza del Derecho, la retroalimentación efectiva es crucial para el desarrollo de habilidades argumentativas y éticas. Por ejemplo, en simulaciones de juicio, la retroalimentación sobre la claridad del discurso o la solidez de los argumentos presentados puede mejorar significativamente el desempeño del estudiante.

La evaluación en línea presenta desafíos que deben ser abordados: preservar la integridad académica mediante tareas auténticas y tecnologías de supervisión; garantizar la accesibilidad para todos los estudiantes; capacitar a los docentes en diseño e implementación de evaluaciones digitales; y atender aspectos éticos relacionados con privacidad de datos.

La evaluación y la retroalimentación en ambientes virtuales son esenciales para una educación jurídica de calidad. La implementación de estrategias formativas, el uso de herramientas digitales y la retroalimentación efectiva pueden mejorar significativamente el aprendizaje en entornos virtuales. Es crucial, sin embargo, continuar innovando y garantizando la equidad, integridad y ética en estos procesos.

Metodología

1. ESTUDIO 2018–2019 (SEPÚLVEDA & CORREDOR)

El estudio de base fue desarrollado por Sepúlveda y Corredor (2019) y tuvo como objetivo identificar el manejo de competencias lecto escritoras en los estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Se trató de un estudio de tipo descriptivo, con enfoque mixto. En él participaron 205 estudiantes (64,2% de una población total de 318), distribuidos en los siguientes niveles: segundo semestre (n=48), cuarto (n=60), sexto (n=42), octavo (n=30) y décimo semestre (n=25).

Se utilizaron dos instrumentos: una prueba de comprensión lectora (Letextes) adaptada al lenguaje jurídico y una prueba escrita tipo Saber–Pro. Los resultados revelaron un desempeño bajo en comprensión textual y pragmática, con apenas un 27,14% de respuestas correctas globales, y una mayor participación femenina (58,5%).

El análisis de contenido incluyó la revisión de 79 syllabus, codificados según presencia o ausencia de estrategias lecto escritoras. Además, se aplicaron encuestas estructuradas a docentes, con 10 preguntas distribuidas en tres secciones, recabando información sobre tipos de textos, apoyos brindados, dificultades y percepciones sobre el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

2. ESTUDIO 2024

La segunda fase del estudio, desarrollada en 2024, tuvo por objetivo evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas durante el confinamiento en las competencias comunicativas de los estudiantes de Derecho. Se mantuvo un enfoque mixto y se utilizó

una metodología explicativa secuencial. Se aplicaron los mismos instrumentos del estudio anterior para permitir la comparabilidad.

La fase cuantitativa incluyó la aplicación de las pruebas Letextes y Saber–Pro a una muestra de 318 estudiantes. La prueba lectora incluyó dos textos especializados y 11 preguntas de comprensión (dimensiones textual y pragmática), con tres preguntas adicionales de percepción (una abierta y dos de tipo Likert). La prueba escrita evaluó aspectos como argumentación, coherencia, estructura y uso del lenguaje.

La fase cualitativa consideró entrevistas semiestructuradas a 30 docentes en ejercicio, cuyas respuestas fueron codificadas mediante el programa informático NVivo. Los datos cuantitativos fueron procesados con SPSS. El modelo analítico general se basó en la propuesta de Riffo y Vélez (2011) sobre evaluación lectora, y en las escalas del ICFES para escritura y comunicación jurídica.

El análisis de los datos se hizo desde una interpretación del significado que consideraba no sólo las regularidades, sino también las diferencias. Por lo que la investigación recurrió a diferentes fuentes de información y contempló distintas etapas y pasos. En un primer paso de la primera etapa se revisaron los antecedentes institucionales y los syllabus de todos los componentes temáticos del programa para verificar cómo se incorporaban allí las competencias comunicativas (de lectura y producción escrita). En un segundo paso, se aplicó a los docentes del programa de Derecho, en ejercicio durante el confinamiento, dos instrumentos: el primero, un cuestionario de preguntas cerradas que permitiría arrojar datos empíricos cuantificables respecto de las estrategias pedagógicas implementadas en el contexto de confinamiento. El segundo, un cuestionario de preguntas abiertas que permitiría complementar los datos recogidos en el primer cuestionario, así como recoger elementos de orden cualitativo de percepción respecto del desempeño docente.

Diseño y participantes Estudio mixto (explicativo secuencial) con: Fase cuantitativa: Revisión de 79 programas académicos, encuestas a 36 docentes y pruebas Letextes/Saber–Pro a 318 estudiantes. Fase cualitativa: Entrevistas semiestructuradas a 30 docentes y análisis comparativo con el estudio base de 2019.

Instrumentos: Encuestas docentes: Cuestionario adaptado de Pérez y Rodríguez (2013), con preguntas cerradas (escala Likert) y abiertas. Pruebas Letextes: Evaluación de comprensión lectora en textos jurídicos especializados (Neira, 2015). Rúbricas de escritura: Criterios alineados con los estándares del ICFES para comunicación escrita y jurídica.

Análisis de datos: Software: NVivo para codificación cualitativa y SPSS para análisis estadístico. Triangulación: Contrastación de resultados cuantitativos con narrativas docentes.

3. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA (2024)

La muestra se conformó mediante un muestreo no probabilístico intencionado, con el objetivo de representar todos los niveles de formación (semestres) de la sede principal (Calle 34). Participaron 318 estudiantes, de los cuales 205 presentaron la prueba diagnóstica. La cobertura fue del 64.2% respecto al universo del programa.

Distribución por semestre:

- Segundo semestre: 48 estudiantes
- Cuarto semestre: 60 estudiantes
- Sexto semestre: 42 estudiantes
- Octavo semestre: 30 estudiantes
- Décimo semestre: 25 estudiantes.

Distribución por sexo:

- Femenino: 120 estudiantes (58,54%)
- Masculino: 85 estudiantes (41,46%).

Tipo de colegio de egreso:

- Público: 112 estudiantes (71,3%)
- Privado: 45 estudiantes (28,7%)

Estudios superiores previos:

- Técnico: 23,8%
- Tecnológico: 14,3%
- Profesional incompleto: 39,3%
- Profesional completo: 22,6%

Edad promedio:

- Grupo mayoritario: 21–26 años (37,56%)

Esta caracterización permitió realizar análisis comparativos por grupo etario, nivel académico, sede, tipo de colegio y género, identificando patrones y brechas significativas en los desempeños lecto escritores.

Resultados

1. Resultados de la encuesta a docentes (2018–2019)

En el marco del proyecto de investigación de 2018 y 2019 sobre el manejo de competencias de lecto escritura en estudiantes de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, se aplicó una encuesta a 36 docentes del programa, lo que representaba el 50% del total de docentes en el segundo semestre de 2018. Esta encuesta tenía como propósito identificar prácticas significativas en lectura y escritura, así como las percepciones sobre el desempeño de los estudiantes en dichas competencias.

La encuesta constaba de diez preguntas divididas en tres secciones: la primera, de identificación; la segunda, con cinco preguntas cerradas sobre el uso de la lectura y escritura en las clases, tipo de materiales empleados y dificultades observadas; y la tercera, con cinco preguntas abiertas orientadas a recoger valoraciones cualitativas y percepciones generales.

Los resultados revelaron que el 82,8% de los docentes dedicaba entre dos y cuatro horas semanales a actividades de lectura en clase. Las razones por las que consideraban positiva esta actividad incluían el estímulo de competencias complementarias (22,2%), la mejora de la comprensión (19,4%), y la aclaración de dudas (11,1%). Sin embargo, el 19,4% no justificaba explícitamente su utilidad.

En cuanto a los materiales utilizados para fomentar la lectura, predominaban los libros de texto (52,7%), artículos científicos (47,2%) y códigos o jurisprudencia (33,3%), lo cual denota un enfoque predominantemente doctrinal. Para fomentar la escritura, el recurso más común fue el ensayo (58,3%), seguido de artículos científicos (22,2%) y reseñas (13,8%).

Respecto de las dificultades observadas en los estudiantes, los docentes señalaron con mayor frecuencia problemas de comprensión lectora (63,8%), técnica de escritura (41,6%) y técnica de lectura (33,3%). Aunque solo un 11,1% identificó el capital cultural de base como una causa, las respuestas abiertas apuntaron a carencias estructurales en claridad, organización, coherencia y desarrollo del pensamiento escrito.

Finalmente, aunque la mayoría de los docentes manifestó una voluntad de apoyar el fortalecimiento de estas competencias mediante tutorías (33,3%) y plataformas virtuales (75%), también propusieron la creación de cursos específicos para los primeros semestres, que permitan abordar de manera más sistemática la formación lecto escritora desde el inicio de la carrera.

2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA A DOCENTES (2024)

Con el objetivo de evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas durante el confinamiento por la pandemia de COVID–19, se aplicaron dos instrumentos de encuesta a los docentes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca: uno cerrado, de naturaleza cuantitativa, y otro abierto, de corte cualitativo. Esta estrategia metodológica permitió recoger una visión holística del desempeño docente y de la efectividad de las estrategias empleadas en el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

En el cuestionario cerrado, los docentes señalaron el uso predominante de estrategias como clases sincrónicas en plataformas como Meet o Zoom (93,8%), envío de materiales complementarios (85,7%) y el uso de guías didácticas estructuradas (78,6%). Sin embargo, solo el 42,9% manifestó haber implementado herramientas interactivas como foros o blogs, lo que evidencia una menor apropiación de recursos colaborativos digitales.

Respecto al seguimiento del proceso formativo de los estudiantes, un 71,4% afirmó realizar retroalimentación permanente mediante correos o encuentros individuales, mientras que solo un 35,7% integró herramientas de evaluación diagnóstica al inicio del componente. Esta

diferencia sugiere que, si bien hubo una intención de acompañamiento, no siempre se partió de un diagnóstico sólido de las condiciones iniciales de los estudiantes.

En el cuestionario abierto, los docentes expresaron diversas percepciones sobre las condiciones de aprendizaje durante el confinamiento. Muchos señalaron la pérdida del contacto humano como una de las principales dificultades, lo cual afectó la motivación y el compromiso de los estudiantes. Asimismo, manifestaron que la virtualidad impuso retos adicionales, como la conectividad, la falta de habilidades tecnológicas y la sobrecarga emocional tanto para discentes como para docentes.

No obstante, algunos reconocieron también fortalezas en el proceso, como el desarrollo de la autonomía estudiantil (reportado por el 46,2%) y el incremento en la búsqueda de fuentes digitales de consulta jurídica (38,5%). Estos elementos fueron valorados positivamente como oportunidades para el fortalecimiento de competencias investigativas y comunicativas.

Los hallazgos sugieren que, si bien la transición a la virtualidad fue abrupta, los docentes del programa asumieron un rol activo en la adecuación de sus metodologías, aunque con desigual nivel de preparación y soporte institucional. Esta situación revela la necesidad de institucionalizar espacios de formación continua en estrategias pedagógicas digitales, particularmente orientadas al desarrollo de competencias comunicativas en contextos jurídicos.

Finalmente, a partir del cruce de información entre ambos instrumentos, se concluye que existe una conciencia generalizada sobre la importancia de las competencias comunicativas en la formación del abogado. Sin embargo, persisten retos estructurales en su implementación didáctica, por lo que se recomienda fortalecer las estrategias curriculares desde los primeros semestres y promover espacios de socialización docente que permitan compartir buenas prácticas.

2. COMPARATIVO DE RESULTADOS 2018–2024

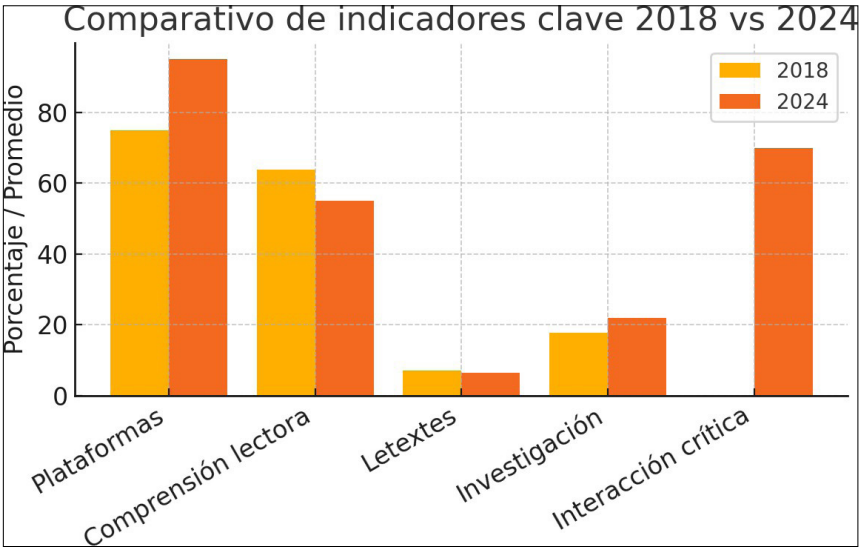
Este apartado presenta una síntesis comparativa de los resultados obtenidos en las encuestas y evaluaciones aplicadas a los docentes y

estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante los años 2018 y 2024. El análisis abarca dimensiones como el uso de plataformas digitales, la percepción sobre comprensión lectora, estrategias de enseñanza, y el desempeño en pruebas de lecto escritura, destacando transformaciones, persistencias y retos actuales.

Indicador	2018	2024
Uso de plataformas virtuales	75%	95%
Percepción de problemas de comprensión lectora	63.8%	55%
Promedio en pruebas Letextes	7.2/10	6.5/10
Integración de lectura-escritura con investigación	17.7%	22%
Tipo de materiales utilizados	Libros (52.7%), artículos científicos (47.2%)	Artículos científicos digitales (68%), guías didácticas (78.6%)
Percepción de disminución en interacción crítica	No reportado	70%
Aplicación de herramientas interactivas	No reportado	42.9%
Retroalimentación frecuente	No especificado	71.4%
Percepción de autonomía estudiantil	No especificado	46.2%

La comparación de los datos evidencia un uso más amplio de plataformas digitales en 2024, con un 95% de docentes implementándolas, frente al 75% en 2018. Sin embargo, esto no se tradujo en mejoras en comprensión lectora ni en producción escrita. El promedio en pruebas Letextes descendió, y la percepción docente sobre la calidad de la escritura continúa siendo negativa. El uso de artículos

científicos aumentó significativamente, pero persisten limitaciones en el desarrollo de pensamiento crítico.



Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que, aunque se han incrementado las herramientas tecnológicas y ciertos recursos académicos, la calidad en competencias lecto escritoras no ha mejorado de forma proporcional. Como advierte Giannini (2020), la pandemia fue un llamado a repensar no solo los medios de enseñanza, sino también sus fines. En línea con Castro *et al.* (2022) y Expósito y Turull i Rubinat (2022), es necesario articular mejor la tecnología con pedagogías críticas que integren lectura, escritura e investigación desde los primeros semestres.

4. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE LECTURA Y ESCRITURA (LETEXTES) 2019–2024

El presente apartado amplía el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas Letextes de lectura especializada y escritura académica aplicadas en los años 2019 y 2024 a estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Esta evaluación forma parte de dos investigaciones consecutivas orientadas a diagnosticar el nivel de competencias comunicativas en los estudiantes, establecer comparativos entre cohortes y periodos académicos, e identificar los efectos del tránsito forzado a la educación remota durante el confinamiento por COVID–19.

Para discriminar datos generales en la prueba de lecto escritura se estableció:

1. Porcentaje global de estudiantes que presentaron la prueba (al momento el universo de estudiantes de Derecho de la UCMC es de 318 estudiantes)
2. Discriminación de estudiantes que presentaron la prueba por semestre en curso.
3. Discriminación de los porcentajes obtenidos por edades, así: de menores de edad a 20 años, de 21 años a 26 años, de 27 años a 33, de 34 en adelante.
4. Discriminación de porcentajes por sexo: 1° del estudiante que presenta la prueba, 2° por los resultados de prueba lectora según sexo y 3° por los resultados de prueba de escritura por sexo.
5. Discriminación por egreso de la educación media de estudiantes que presentaron la prueba: los porcentajes, así: 1° de resultados de ambas pruebas según egreso de educación pública, 2° de resultados de ambas pruebas según egreso de educación privada
6. Discriminación por estudios superiores previos realizados por los estudiantes que presentaron la prueba caracterizando los porcentajes: 1° en términos globales, 2° por semestre, sexo, edad; y 3° por nivel (Técnico, tecnológico, Profesional concluido y Profesional inconcluso).

El Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora englobó tres dimensiones de la comprensión lectora: la comprensión textual, la comprensión pragmática y la comprensión crítica**.** La primera incluye criterios determinados por el nivel de procesamiento requerido por la tarea de lectura y apunta a una representación mental a nivel de base

de texto; la segunda especifica criterios establecidos por el contexto y la tercera integra criterios definidos por el lector y su posición frente al texto y su contexto; en la prueba solo se examinan las dos primeras dimensiones.

En síntesis, el Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora (Riffo y Véliz, 2011) entrega directrices para medir la comprensión de textos a partir de los distintos factores que participan del proceso de la lectura. De esta forma, fue posible diseñar un instrumento que permitiera observar el nivel lector de los evaluados desde distintas dimensiones y, además, se puede determinar qué mide cada ítem o actividad (Neira y Castro, 2013).

La clasificación de las preguntas (ítems) de la prueba y sus respuestas se presentan a continuación: El comparativo inicial por sede, pregunta y opción se ha generado, pero muchos valores aparecen en cero, lo que sugiere que los datos pueden estar desalineados o que hay inconsistencias en la estructura. Cada bloque de pregunta inicia con el enunciado (por ejemplo: fila *1).* Luego siguen las opciones (a., b., c., d.) con sus respectivas respuestas en la columna 2 (texto de la opción) y en la columna *3* (número de estudiantes que la eligieron). Algunas filas intermedias tienen totales o "sin contestar", lo que también es útil.

El estudio mixto de corte transversal y alcance descriptivo a partir de una muestra no probabilística de estudiantes de la facultad de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca buscó estar compuesto por más del 50% de estudiantes de Derecho de todos los niveles (semestres) y sedes que vivieron la época de confinamiento en la universidad y se les aplicaron dos instrumentos (los Instrumentos y resultados en Excel se encuentran en los Anexos): el primero, es una prueba de comprensión lectora Letextes que es una prueba de comprensión lectora de textos especializados implementada para el contexto de esta investigación. Dicha prueba, a su vez, está compuesta por dos textos:

El primero es parte de un capítulo de un manual de Derecho que tiene una extensión máxima de 2.000 palabras y es un texto expositivo que aborda un paradigma teórico, donde se exponen diversas perspectivas y autores que pueden ser clasificados dentro de dicho paradigma, por lo cual se usan recursos como definición, comparación, ejemplificación y citación.

El segundo es un fragmento de un artículo especializado, con una extensión máxima de 1.000 palabras que corresponde a la exposición de aspectos teóricos que contextualizan la investigación, para lo que se emplean recursos como la comparación y la citación.

De los textos, se derivan 11 preguntas de selección múltiple con cuatro alternativas de respuesta (a, b, c, d) cada una, para las cuales existe solo una respuesta correcta y todas tienen el mismo valor para la obtención de un puntaje global.

Finalmente, se plantean tres preguntas de percepción en torno a los textos leídos. Dos serán sistematizadas en escala de Likert con cinco niveles (12 y 14), referidas a la dificultad que presentan los textos y al interés que estos despiertan. El modelo de evaluación de la comprensión lectora propuesto permite clasificar las preguntas asociándolas a las dimensiones de la comprensión: textual o pragmática. Para discriminar datos generales en la prueba de lecto–escritura se estableció: 1. Porcentaje global de estudiantes que presentaron la prueba; 2. discriminación por semestre en curso y sede (Centro, Funza, UPK–Tintal); 3. discriminación por edades así: de menores de edad a 20 años, de 21 años a 26 años, de 27 años a 33, de 34 en adelante; y 4, se discriminó el porcentaje por sexo. El Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora englobó tres dimensiones de la comprensión lectora: la comprensión textual, la comprensión pragmática y la comprensión crítica. La primera incluye criterios determinados por el nivel de procesamiento requerido por la tarea de lectura y apunta a una representación mental a nivel de base de texto, la segunda especifica criterios establecidos por el contexto y la tercera integra criterios definidos por el lector y su posición frente al texto y su contexto; en la prueba solo se examinan las dos primeras dimensiones.

La clasificación de las preguntas (ítems) y sus respuestas se presentan por el nivel de comprensión: pragmática, textual, rasgo léxico–gramatical: uso de terminología especializada, elementos anafóricos, orden e intertextualidad. Los indicadores que se evaluaron son los siguientes: *a)* Total de respuestas correctas; *b)* Porcentaje de respuestas correctas (%) en total y por semestres; *c)* Total de respuestas incorrectas; *d)* Porcentaje de respuestas incorrectas (%) en total y por semestres; *e)* Total de respuestas omitidas; *f)* Porcentaje de respuestas omitidas (%), calculado en base al total de estudiantes que presentaron

la prueba; *g)* Índice de dificultad del Ítem (ID) desde la proporción de personas que responden correctamente el ítem en relación al número total y por semestre que responde ese ítem, es decir, excluyendo las personas que omitieron la respuesta, el valor puede estar entre 0 (nadie tuvo el ítem correcto) y 1 (todos tuvieron el ítem correcto). Mientras más cercano a 1, mayor es el porcentaje de estudiantes que respondieron el ítem correctamente. El objetivo fue que la prueba tuviera ítems difíciles (ID más cercano a 0), fáciles (ID más cercano a 1) y de moderada dificultad (ID en torno a 0.5). Los resultados de los indicadores de análisis de ítem para la comprensión de textos se presentaron así: (por n= total de personas que presentaron la prueba y por ns= número de personas por semestre y sede que presentaron la prueba) ítem C % I % O % ID.

Según los resultados se estableció la diferencia entre el primer y segundo texto en relación con el ID, es decir se estableció cuál en promedio era el texto más fácil y cuál el más difícil, en total y por semestre. Los resultados globales de los indicadores de análisis de ítem según Nivel de comprensión y Rasgo del texto especializado en tortas o tablas. El objetivo en este caso fue conocer la mayor o menor homogeneidad o dispersión de los resultados respecto de la comprensión pragmática y textual.

Las preguntas (ítems) de percepción 12 y 14 se sistematizaron en escala de Likert con cinco niveles de: *1)* Muy fácil o Nada interesante a 5) Muy difícil o Muy interesante. Se estableció la media global y por grupo. Así como los porcentajes de resultados globales para la muestra.

El segundo instrumento que se aplicó a los estudiantes de la muestra fue la redacción de un texto académico con los requerimientos estandarizados de la Prueba Saber–Pro. La calificación de los escritos tuvo en cuenta tres aspectos: *1)* El planteamiento que se hace en el texto (la calificación será alta cuando en la escritura haya evidencia de planeación, será baja cuando el texto presente problemas de jerarquización de la información, que no construyan unidades coherentes y cohesionadas y que añadan información impertinente o irrelevante; *2)* La organización del texto (se explora en el escrito si el estudiante eligió un esquema apropiado para comunicar un planteamiento y si usó adecuadamente distintos mecanismos para dar

cohesión a la exposición de sus ideas: secuencialidad, uso de signos de puntuación, uso de conectores, etc.); y *3)* La forma de la expresión (se considera si la selección del lenguaje y el propósito comunicativo de los escritos cumple su función comunicativa: se asignaron calificaciones altas a aquellos textos en los que se apreció que el estudiante adecua su discurso a las características del destinatario y haya cierta elaboración del lenguaje mediante la integración de recursos estilísticos como metáforas, comparaciones, citas, etc., recibieron calificaciones bajas los escritos que tuvieron problemas de redacción relacionados con el significado de las palabras o limitaciones del vocabulario que impiden la comprensión de las ideas que se expresan).

Los tres aspectos mencionados y los resultados en la prueba de escritura se interpretaron de acuerdo con la descripción de los niveles de desempeño. La escala es acumulativa, es decir, acceder a un nivel de desempeño implica la superación de los criterios del nivel o los niveles anteriores (por n= total de personas que presentaron la prueba y por ns= número de personas por semestre y Sede que presentaron la prueba). Los niveles de desempeño en comunicación escrita se discriminaron así: Avanzado (en el texto se evidencia el dominio de recursos estilísticos y discursivos para cumplir con el propósito comunicativo), Satisfactorio (el discurso se adecua a un interlocutor o lector específico), Mínimo (el texto evidencia un uso aceptable del lenguaje y un planteamiento personal que va más allá de una opinión) e Insuficiente (los textos presentan alguna de las siguientes características: problemas evidentes en el manejo de la convención, sintaxis deficiente, escritura no organizada, sin estructura, fallas de articulación entre las diferentes partes del texto, cierre inapropiado que afecta la unidad del escrito, sesgo que responde a una posición personal sobre el tema, errores de concordancia y cohesión local, presencia de digresiones y repeticiones que afectan la unidad y progresión temática del texto, omisión de letras y abundancia de errores de puntuación que afectan su comprensión).

De los datos extraídos de la hoja de tabulación (Anexo) el procedimiento de análisis, como se señaló anteriormente, se llevó a cabo con una metodología cualitativa para el análisis de los datos. Este tipo de metodología busca, en general, entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores, por lo cual pone el

interés en sus propias palabras. Se trata así de un método inductivo, que pretende desarrollar conceptos y configurar representaciones de carácter disciplinar, a partir de pautas contenidas en los datos recogidos. En este sentido, busca acceder a una comprensión más detallada y profunda de las perspectivas de los sujetos que componen la muestra. Aun cuando la metodología es eminentemente cualitativa también utiliza, para efectos de contraste, los datos empíricos obtenidos para cuyo análisis se recurrió al manejo operatorio de herramientas estadísticas porque una vez recolectado el material de los instrumentos aplicados, se procedió a su registro computacional y a un primer análisis cuantitativo y estadístico de las preguntas cerradas y de la aplicación de la prueba lectora; mientras que, a continuación, se procedió a la codificación y análisis de las respuestas a las preguntas abiertas y de los resultados de la prueba de escritura; y se contrastaron ambos resultados, cruzando diferentes variables.

Participantes

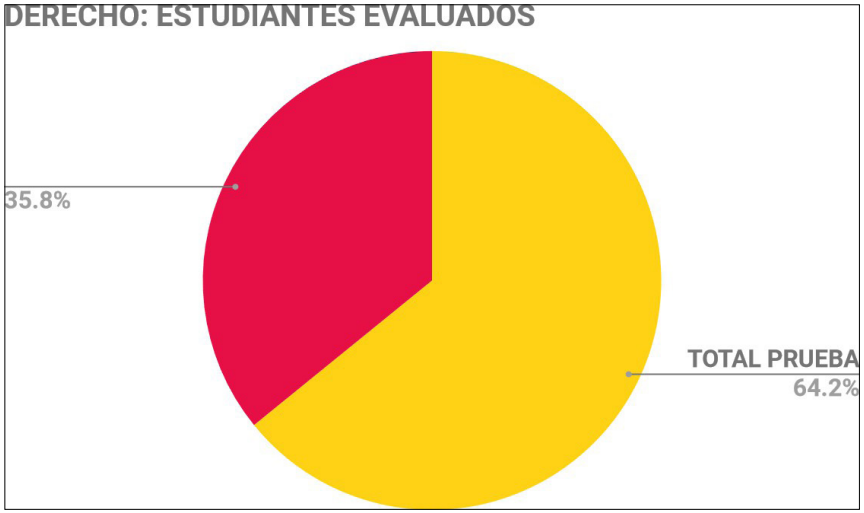
Se utilizó un muestreo no probabilístico basado en la conveniencia de seleccionar a estudiantes de todos los semestres del programa de Derecho vinculados a la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en el año 2020. De esta forma, se realizaron pruebas a un total de 205 estudiantes, equivalente al 64.2% del total de la población estudiantil del programa de Derecho (3 sedes: Centro, UPK y Funza).

Tabla 1. *Porcentaje global de estudiantes que presentaron la prueba.*

	ESTUDIANTES
TOTAL, PRUEBA	**205**
% PRUEBA	**64.2%**
TOTAL DERECHO	**318**

Fuente: elaboración propia

Gráfico 1. *Estudiantes evaluados*



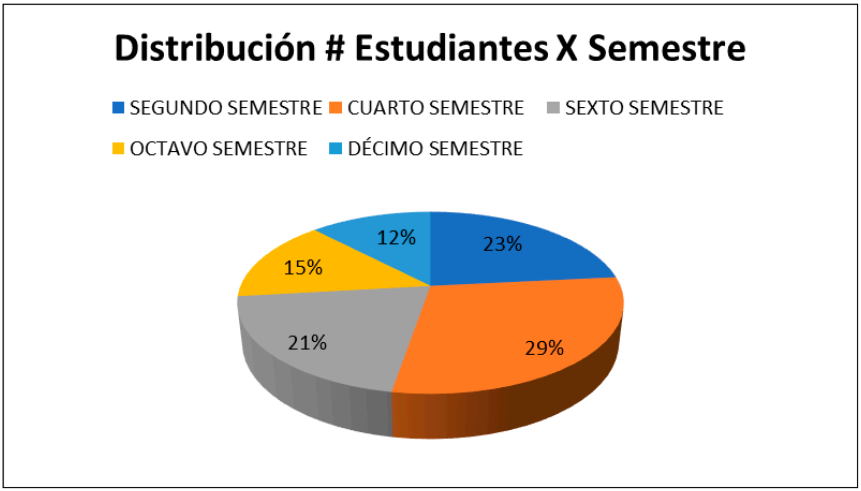
Fuente: elaboración propia

Tabla 2. *Porcentaje discriminado por número de estudiantes por semestre en curso que presentaron la prueba*

	ESTUDIANTES
SEGUNDO SEMESTRE	48
CUARTO SEMESTRE	**60**
SEXTO SEMESTRE	**42**
OCTAVO SEMESTRE	**30**
DÉCIMO SEMESTRE	**25**
TOTAL PRUEBA	**205**

Fuente: elaboración propia

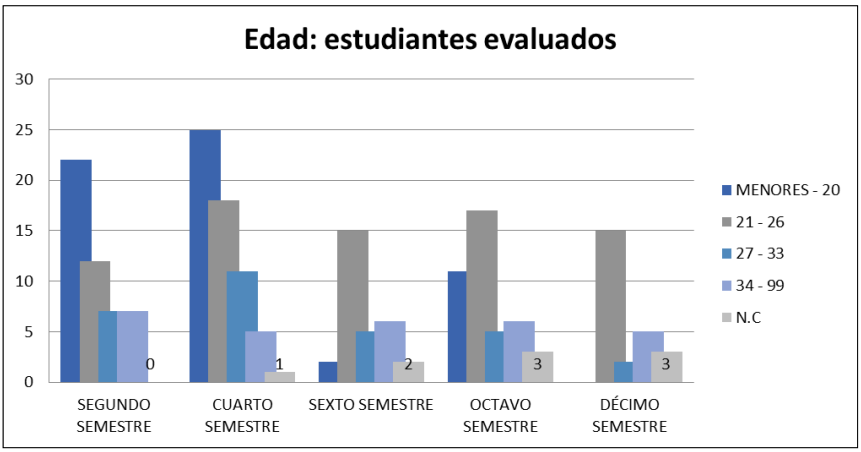
Gráfico 2. *Discriminación de estudiantes por semestre*



Fuente: elaboración propia

La edad de los participantes osciló entre menores de edad y mayores de 34 años, con una media de edad de 21 a 26 años (37.56%) como se observa en el siguiente gráfico.

Gráfico 3. *Discriminación de estudiantes por edades y porcentajes que presentaron la prueba (Excel. Celdas 65–93).*



Fuente: elaboración propia

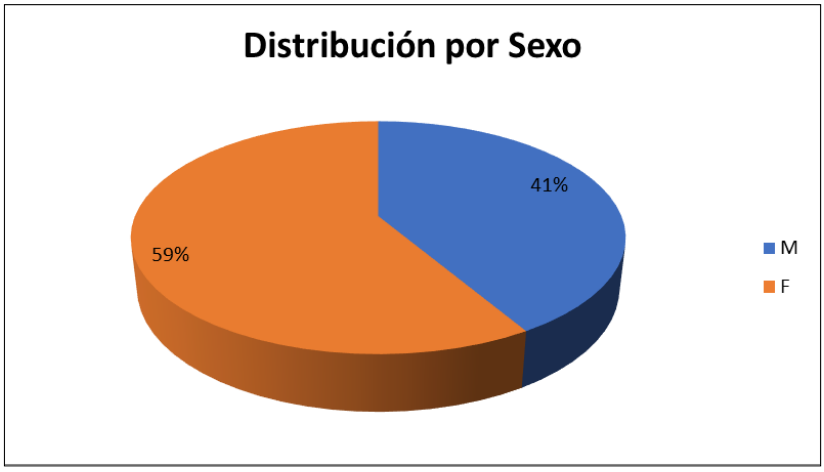
Teniendo en cuenta los porcentajes anotados se tiene gráficamente que:

Tabla 4. *Distribución de la muestra según sexo:*

	ESTUDIANTES	%	
M	85		41.46%
F	120		58.54%
TOTAL	205		

Fuente: elaboración propia

Gráfico 4. *Distribución por sexo*



Fuente: elaboración propia

Se consideraron dos datos relevantes de los participantes: tipo de establecimiento de egreso de Enseñanza Media discriminados por tipo de establecimiento (Público o Privado) y estudios superiores previos realizados caracterizados porcentualmente: 1° en términos globales, 2° por semestre, sexo, edad; y 3° por nivel (Técnico, tecnológico, Profesional concluido y Profesional inconcluso). La descripción de esta

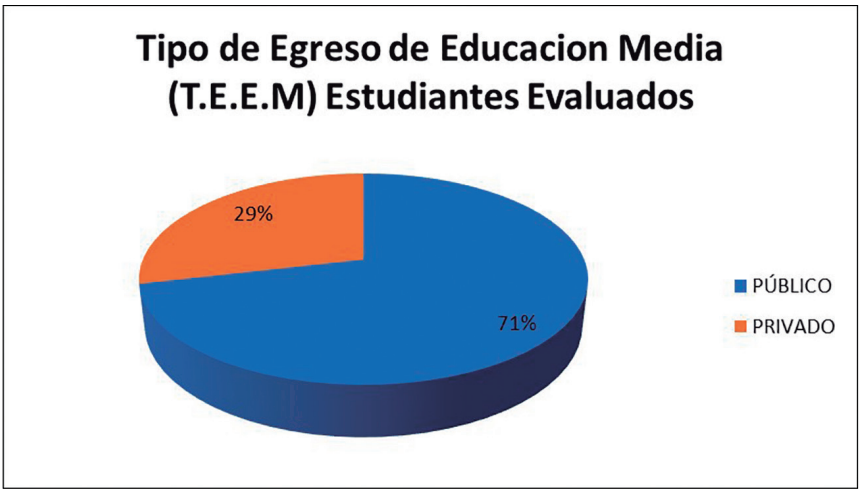
información se realiza debido a que se trata de características sociales de los participantes que podrían tener un efecto en los resultados. La discriminación se describe como sigue:

Tabla 5. *Discriminación porcentaje de estudiantes por egreso de la educación media:*

T.E.E.M	ESTUDIANTES	%
PÚBLICO	**112**	71.3%
PRIVADO	**45**	28.7%
N.C	**157**	**100.0%**

Fuente: elaboración propia

Gráfico 5. *Tipo de egreso*



Fuente: elaboración propia

De otra parte, también se discriminó el porcentaje de estudiantes por estudios superiores previos realizados a la presentación de la prueba así:

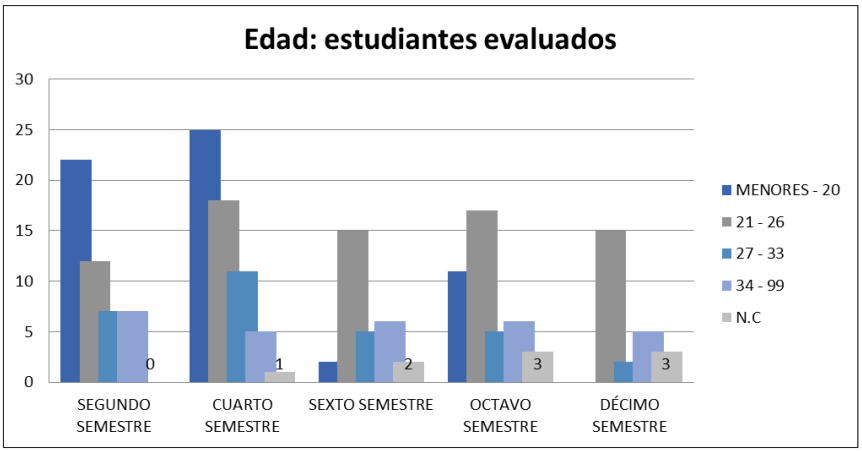
Tabla 6. *Estudiantes con estudios superiores previos (E.S.P.)*

E.S.P	ESTUDIANTES	%
TÉCNICO	20	23.8%
TECNÓLOGO	12	14.3%
PROFESIONAL INCONCLUSO	33	39.3%
PROFESIONAL CONCLUIDO	19	22.6%
TOTAL	84	

Fuente: elaboración propia

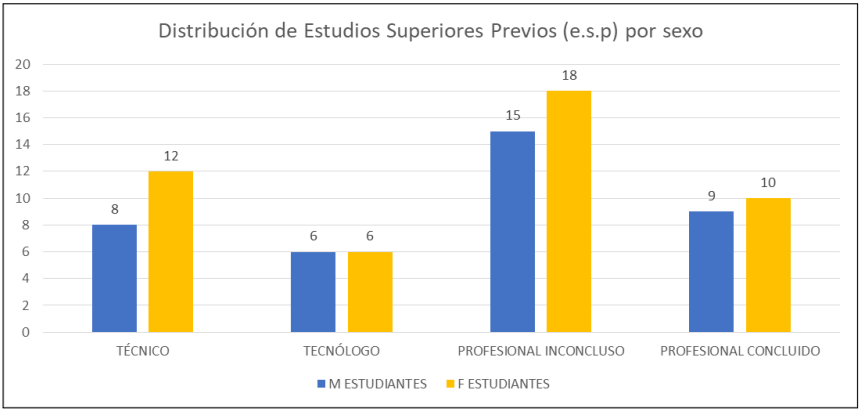
Los porcentajes de estudiantes con estudios superiores previos según semestre, sexo y edad pueden destacarse en las gráficas siguientes (para los porcentajes Ver. Excel. Celdas 402–490)

Gráfica 6. *Discriminación de estudiantes con estudios superiores previos*



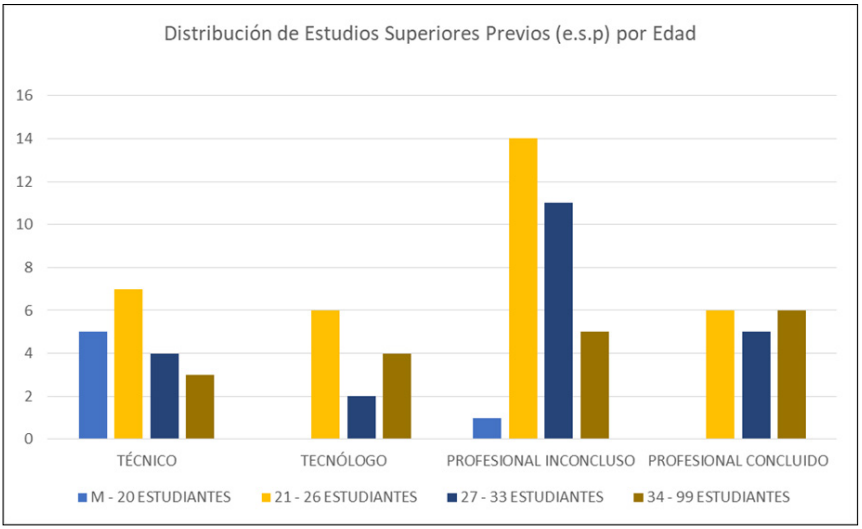
Fuente: elaboración propia

Gráfica 7. *Discriminaciones de estudiantes con estudios superiores previos por sexo*



Fuente: elaboración propia

Gráfica 8. *Discriminaciones de estudiantes con estudios superiores previos por edad*



Fuente: elaboración propia

Prueba de comprensión de textos especializados Letextes y de escritura Saber–Pro

Las pruebas fueron aplicadas en distintos momentos en un periodo de tres días. En primer lugar, fue aplicada la prueba Letextes, la que fue parte de un proceso de aplicación masiva realizada por la Facultad del Derecho de la Universidad a todos los estudiantes durante el año 2018. En segundo lugar, se les requirió a los estudiantes escribir un breve ensayo (no más de cinco párrafos) de características académicas de cualquiera de las dos temáticas abordadas en las lecturas de la prueba Letextes

Plan de análisis

Se usaron distintas estrategias de análisis para dar cuenta de los resultados obtenidos en este estudio. En un primer nivel se realizó un análisis descriptivo, en un segundo nivel, se relacionaron las variables de interés y en un tercer nivel, se exploraron factores que permitían predecir un buen desempeño tanto en la comprensión lectora como en la redacción de textos.

Específicamente, el plan de análisis siguió la siguiente secuencia. El análisis estadístico de los datos correspondió a análisis descriptivos de las variables de interés, reportando medias y desviaciones estándar para las variables continuas, y frecuencias y porcentajes para las variables determinantes. Para determinar la normalidad de las variables, se usó la prueba de ajuste, lo que permitió determinar que las variables distribuían normal o cercano a la normal, por lo que para la comparación de la frecuencia de niveles de desempeño en comunicación escrita, se aplicó una prueba de comparación de proporciones. Finalmente, para determinar el grado en que las variables medidas pueden determinar el nivel de comprensión lectora de textos especializados y de la escritura de textos académicos, se utilizó regresión lineal múltiple para la muestra total y regresión logística binaria para la muestra segmentada en grupos extremos de alto y bajo rendimiento lector y de nivel de desempeño escritural.

Resultados

Se presentan, a continuación, los principales resultados de esta investigación. La presentación se ha organizado en función del tipo de análisis efectuado, por lo que se exponen, en primer lugar, los estadísticos descriptivos de las variables de investigación; en segundo lugar, el grado de correlación entre las variables a nivel bivariado; en tercer lugar, la comparación entre los distintos grupos de interés y, finalmente, el análisis multivariado para determinar el grado en que es posible predecir el resultado de la variable respuesta a partir de los predictores medidos. Se presentan, por separado, los elementos referidos al análisis de la comprensión de textos especializados y del desempeño escritural.

Estadísticos descriptivos para la comprensión de carácter especializado para la muestra total:

En la Tabla, se presenta el coeficiente de correlación estimado a partir de los puntajes de las pruebas de comprensión Letextes. Se observan las correlaciones para el puntaje total de cada prueba con el sexo del estudiante

Resultados globales de la prueba de lectura. (Excel. Celdas 550-595)

Preguntas 1 – 11:

1. Total respuestas correctas ©.
2. Porcentaje respuestas correctas (%).
3. Total de respuestas incorrectas (INC).
4. Porcentaje de respuestas incorrectas
5. Total de respuestas omitidas (N.C).
6. Porcentaje de respuestas omitidas
7. Índice de dificultad del ítem (ID).

Tabla 7. *Resultados globales*

	ITEM	C	%	INC	%
PRIMER TEXTO	1	24	18.0%	167	125.6%
	2	28	21.1%	163	122.6%
	3	33	24.8%	157	118.0%
	4	19	14%	172	129.3%
	5	19	14.3%	168	126.3%
	6	27	20.3%	163	122.6%
	7	37	27.8%	154	115.8%
SEGUNDO TEXTO	8	32	24.1%	159	119.5%
	9	30	22.6%	157	118.0%
	10	24	18.0%	166	124.8%
	11	32	24.1%	159	119.5%

Fuente: elaboración propia

Tabla 8. *Resultados globales de la prueba de lectura por ID*

N.C	%	ID			
0	0%	0.1	DIFÍCIL	0.1	DIFÍCIL
0	0%	0.1	DIFÍCIL		
1	1%	0.2	DIFÍCIL		
0	0.0%	0.1	DIFÍCIL		
4	3.0%	0.1	DIFÍCIL		
1	0.8%	0.1	DIFÍCIL		
0	0%	0.2	DIFÍCIL		
0	0.0%	0.2	DIFÍCIL	0.2	DIFÍCIL
4	3.0%	0.2	DIFÍCIL		
1	0.8%	0.1	DIFÍCIL		
0	0.0%	0.2	DIFÍCIL		

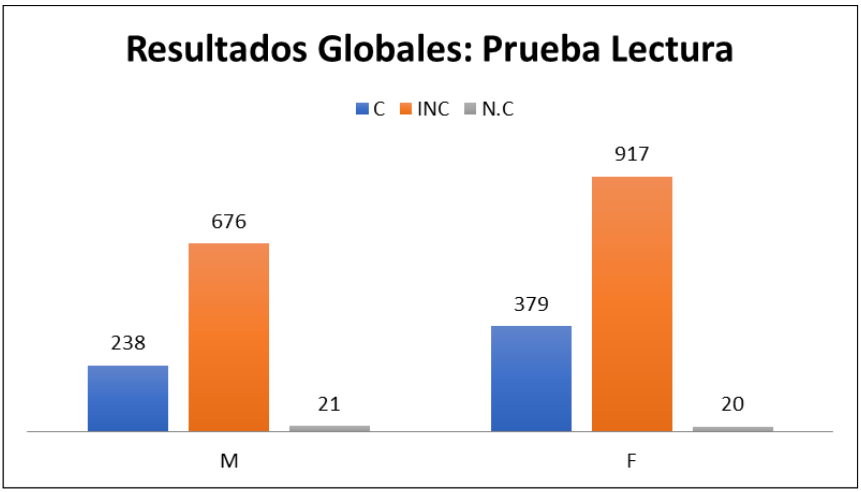
Fuente: elaboración propia

Tabla 9. *Resultados globales de la prueba de lectura por sexo de estudiantes.*

RESULTADOS GLOBALES PRUEBA LECTURA						
	C	%	IN C	%	N. C	%
M	238	10.5 %	676	29.7 %	21	0.9 %
F	379	16.7 %	917	40.3 %	20	0.9 %
TOTAL	1316	27.14%	1937	70.08%	20	1.80 %

Fuente: elaboración propia

Gráfica 9. *Resultados prueba lectura*



Fuente: elaboración propia

Tabla 10. *Resultados globales de la prueba de lectura por edad de los estudiantes.*

	MENORES - 20	%	21 - 26	%	27 - 33	%	34 - 99	%	N.C	%
SEGUNDO SEMESTRE	22	10.73%	12	5.85%	7	3.41%	7	3.41%	0	0.00%
CUARTO SEMESTRE	25	12.20%	18	8.78%	11	5.37%	5	2.44%	1	0.49%
SEXTO SEMESTRE	2	0.98%	15	7.32%	5	2.44%	6	2.93%	2	0.98%
OCTAVO SEMESTRE	11	5.37%	17	8.29%	5	2.44%	6	2.93%	3	1.46%
DÉCIMO SEMESTRE	0	0.00%	15	7.32%	2	0.98%	5	2.44%	3	1.46%
TOTAL PRUEBA	60	29.27%	77	37.56%	30	14.63%	29	14.15%	9	4.39%

Fuente: elaboración propia

Pese a que se evidencia un ID alto en quienes presentaron la prueba es posible observar correlaciones bajas a moderadas entre las respuestas correctas e incorrectas en ambas pruebas. Una excepción se aprecia en las respuestas correctas de la prueba Letextes presentadas por las mujeres, ya que se presentan algunas correlaciones inversas significativas. Las correlaciones más altas se encuentran, por una parte, entre el puntaje total de las respuestas correctas con apenas 27.14% y la medición de las incorrectas con el 70.08%; y, por otra, entre el puntaje total de las respuestas correctas de las mujeres de 16.7% y la medición de sus respuestas incorrectas en un 40.3%; lo que es estadísticamente significativo en la prueba. Este análisis sugiere que las diferencias entre buenos y malos lectores son más significativas en las mujeres que en los hombres; aunque los hombres tienen un menor desempeño lector global que sus pares femeninos. Se estimaron las medias entre hombres y mujeres, en primer lugar, de las pruebas de comprensión lectora aplicadas, tanto de los puntajes totales como de los puntajes por semestre, lo que se observa en la gráfica 8. Cabe mencionar que, junto con determinar el grado de correlación entre las variables medidas, se estimó si existían diferencias estadísticamente significativas entre las medias a partir de n = e estadístico que se empleó tras constatarse que las variables contrastadas distribuían de forma normal y considerando que el tamaño de la muestra está muy cerca del límite recomendado, se permitió corroborar el cumplimiento del supuesto de normalidad.

Se puede apreciar que, a partir de la evaluación con Letextes, existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, medición en la que los hombres presentan un mejor desempeño en el puntaje total y, en particular, en la dimensión textual y en los ítems en los que se mide la comprensión de información implícita. Al comparar

los promedios a partir de la medición con se observan diferencias estadísticamente significativas en los ítems que evalúan la comprensión pragmática, en los que las mujeres muestran un mejor desempeño.

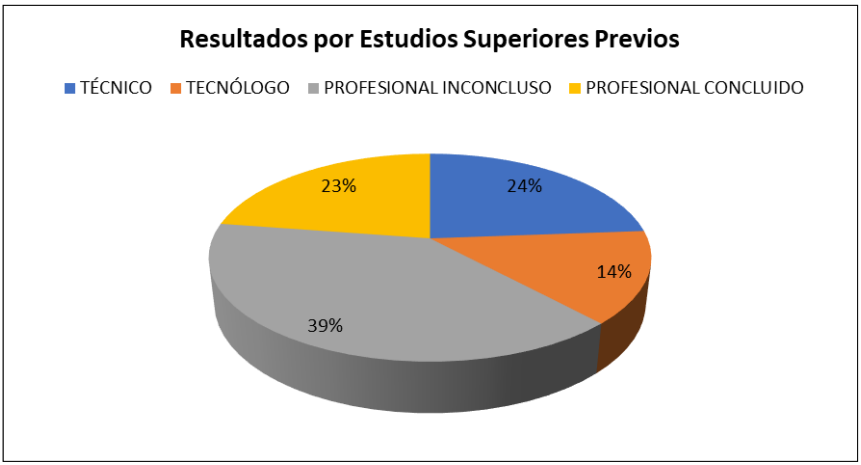
Respecto de los resultados globales de estudiantes con estudios previos (E.S.P) que presentaron la prueba se obtuvo:

Tabla 11. *Resultados globales de la prueba de lectura por E.S.P de los estudiantes*

E.S.P	ESTUDIANTES	%
TÉCNICO	20	23.8%
TECNÓLOGO	12	14.3%
PROFESIONAL INCONCLUSO	33	39.3%
PROFESIONAL CONCLUIDO	19	22.6%
TOTAL	84	

Fuente: elaboración propia

Gráfica 10. *Resultados por estudiantes con estudios superiores previos*



Fuente: elaboración propia

Discriminada la realización de la prueba de lectura a estudiantes con E. S.P., se concluye en % que:

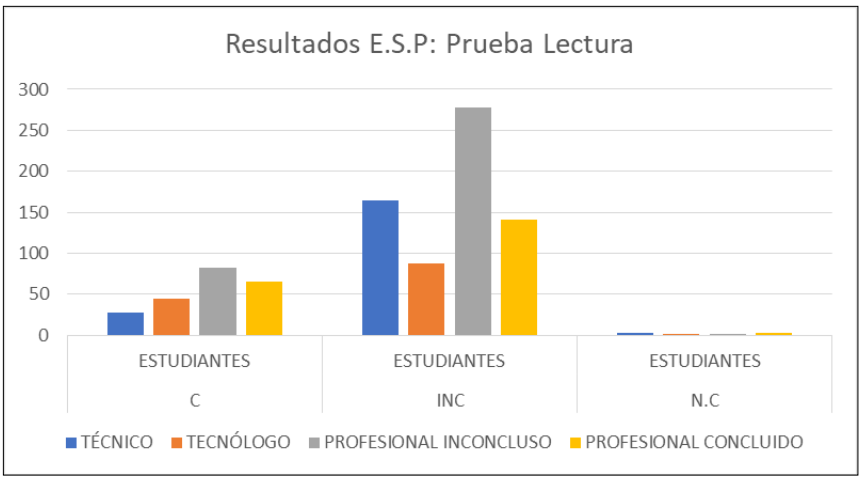
Tabla 12. *Resultado de la prueba de lectura a estudiantes con E. S.P*

	RESULTADOS POR E.S.P PRUEBA LECTURA 1-11								
	C			INC			N.C		
	ESTUDIANTES	% PRUEBA	% E.S.P	ESTUDIANTES	% PRUEBA	% E.S.P	ESTUDIANTES	% PRUEBA	% E.S.P
TÉCNICO	28	12.7%	3.1%	164	24.5%	18.2%	3	33.3%	0.3%
TECNÓLOGO	44	20.0%	4.9%	87	13.0%	9.7%	1	11.1%	0.1%
PROFESIONAL INCONCLUSO	83	37.7%	9.2%	278	41.5%	30.9%	2	22.2%	0.2%
PROFESIONAL CONCLUIDO	65	29.5%	7.2%	141	21.0%	15.7%	3	33.3%	0.3%
TOTAL RESPUESTAS	220			670			9		

Fuente: elaboración propia

Comparando los resultados de los estudiantes con E.S.P., con los resultados globales se evidencia que el ID no se modifica en ambos grupos, aunque en el subgrupo de estudiantes con estudios profesionales concluidos e inconclusos tienen un mejor desempeño que el de estudiantes técnicos o tecnólogos. Lo cual, no obstante, no constituye un factor determinante al momento de extraer los resultados globales como se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 11. *Resultados prueba de lectura de estudiantes con ESP:*



Fuente: elaboración propia

Resumiendo, se tiene que la incidencia de E.S.P. previos no constituyó un factor incidente en los porcentajes de C o INC; al contrario, parece advertirse que los estudiantes con o sin E.S.P., tienen una comprensión lectora estándar de lectores menos hábiles. Asimismo, la edad no parece incidir de forma determinante en los resultados. Aunque, como se verá a continuación, los resultados en los grupos con menos rango de edad (segundo y cuarto), estos son, menores de 20 años, están en el mismo rango que el de los estudiantes de octavo (entre los 21 y 26 años).

Asimismo, uno de los factores que podrían explicar el desempeño en comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Derecho es el tipo de establecimiento educacional de egreso de Enseñanza Media, por lo que se realizó un contraste de medias en los puntajes totales de cada prueba, en las dimensiones de la comprensión evaluadas por cada instrumento (Excel. Celdas 302–339), así:

Tabla 13. *Resultado de la prueba de lectura según T.E.E.M*

T.E.E.M	ESTUDIANTES	%
PÚBLICO	112	71.3%
PRIVADO	45	28.7%
N.C	157	100.0%

Fuente: elaboración propia

Los resultados fueron como sigue:

	RESULTADOS PRUEBA DE LECTURA 1-11						RESULTADOS PRUEBA DE ESCRITURA									
T.E.E.M	C	%	INC	%	N.C	%	I	%	M	%	S	%	A	%	N.C	%
PÚBLICO	322	18.6%	892	51.7%	18	1.0%	4	2.4%	22	12.9%	32	18.8%	7	4.1%	13	7.6%
PRIVADO	136	7.9%	351	20.3%	8	0.5%	11	6.5%	25	14.7%	33	19.4%	3	1.8%	20	11.8%

En los resultados mencionados por el contraste, en el caso de la comprensión lectora de textos generales, no se observan diferencias significativas tanto en el puntaje total de la prueba como en la dimensión textual y en la información implícita medida en los ítems. Si bien se observa un menor puntaje en los estudiantes provenientes de establecimientos privados y termina con el mayor puntaje de los estudiantes egresados de los colegios públicos.

En la prueba de comprensión de textos especializados, Letextes, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, esto es, los estudiantes provenientes de colegios privados muestran un desempeño similar al de los sujetos egresados de colegios públicos.

Tabla 14. *Los resultados de la prueba de lectura discriminados por semestre se sintetizan a continuación (Excel. Celdas 600–612):*

	SEGUNDO SEMESTRE							
ITEM	C	%	INC	%	N.C	%	ID	
1	3	6.3%	45	93.8%	0	0.0%	**0.1**	DIFÍCIL
2	6	12.5%	41	85.4%	1	2.1%	**0.1**	DIFÍCIL
3	31	64.6%	14	29.2%	3	6.3%	**0.7**	FÁCIL
4	8	16.7%	39	81.3%	1	2.1%	**0.2**	DIFÍCIL
5	7	14.6%	38	79.2%	3	6.3%	**0.2**	DIFÍCIL
6	22	45.8%	26	54.2%	0	0.0%	**0.5**	MODERADO
7	27	56.3%	21	43.8%	0	0.0%	**0.6**	FÁCIL
8	11	22.9%	36	75%	1	2.1%	**0.2**	DIFÍCIL
9	19	39.6%	29	60.4%	0	0.0%	**0.4**	DIFÍCIL
10	13	27.1%	35	72.9%	0	0.0%	**0.3**	DIFÍCIL
11	18	37.5%	30	62.5%	0	0.0%	**0.4**	DIFÍCIL

CUARTO SEMESTRE							
C	%	INC	%	N.C	%	ID	
6	10.0%	54	90.0%	0	0.0%	**0.1**	DIFÍCIL
14	23.3%	46	76.7%	0	0.0%	**0.2**	DIFÍCIL
23	38.3%	34	56.7%	3	5.0%	**0.4**	DIFÍCIL
14	23.3%	46	76.7%	0	0.0%	**0.2**	DIFÍCIL
11	18.3%	47	78.3%	2	3.3%	**0.2**	DIFÍCIL
22	36.7%	35	58.3%	3	5.0%	**0.4**	DIFÍCIL
22	36.7%	38	63.3%	0	0.0%	**0.4**	DIFÍCIL
13	21.7%	47	78.3%	0	0.0%	**0.2**	DIFÍCIL
22	36.7%	37	61.7%	1	1.7%	**0.4**	DIFÍCIL
7	11.7%	50	83.3%	3	5.0%	**0.1**	DIFÍCIL
19	31.7%	39	65.0%	2	3.3%	**0.3**	DIFÍCIL

SEXTO SEMESTRE								
ítem	C	%	I	%	N.C	%	ID	
1	7	16.7%	35	83.3%	0	0.0%	0.2	DIFÍCIL
2	11	26.19%	31	73.8%	0	0.0%	0.4	DIFÍCIL
3	11	26.19%	30	71.4%	1	2.4%	0.4	DIFÍCIL
4	4	9.52%	38	90.5%	0	0.0%	0.1	DIFÍCIL
5	5	11.90%	35	83.3%	2	4.8%	0.2	DIFÍCIL
6	9	21.43%	33	78.6%	0	0.0%	0.3	DIFÍCIL
7	15	35.71%	27	64.3%	0	0.0%	0.5	MODERADO
8	13	30.95%	29	69.0%	0	0.0%	0.4	DIFÍCIL
9	11	26.19%	27	64.3%	4	9.5%	0.4	DIFÍCIL
10	9	21.43%	32	76.2%	1	2.4%	0.3	DIFÍCIL
11	11	26.19%	31	73.8%	0	0.0%	0.4	DIFÍCIL

OCTAVO SEMESTRE							
C	%	INC	%	N.C	%	ID	
3	7%	13	31%	0	0.0%	**0.2**	DIFÍCIL
3	7%	13	31%	0	0.0%	**0.2**	DIFÍCIL
8	19%	8	19%	0	0.0%	**0.5**	MODERADO
1	2%	15	36%	0	0.0%	**0.1**	DIFÍCIL
0	0%	14	33%	2	4.8%	**0.0**	DIFÍCIL
4	10%	11	26%	1	2.4%	**0.3**	DIFÍCIL
8	19%	8	19%	0	0.0%	**0.5**	MODERADO
5	12%	11	26%	0	0.0%	**0.3**	DIFÍCIL
5	12%	11	26%	0	0.0%	**0.3**	DIFÍCIL
1	2%	15	36%	0	0.0%	**0.1**	DIFÍCIL
7	17%	9	21%	0	0.0%	**0.4**	DIFÍCIL

DÉCIMO SEMESTRE							
C	%	INC	%	N.C	%	ID	
5	20.0%	20	80.0%	0	0.0%	**0.2**	DIFÍCIL
6	24.0%	16	64.0%	3	12.0%	**0.3**	DIFÍCIL
7	28.0%	16	64.0%	2	8.0%	**0.3**	DIFÍCIL
2	8.0%	21	84.0%	2	8.0%	**0.1**	DIFÍCIL
1	4.0%	22	88.0%	2	8.0%	**0.0**	DIFÍCIL
11	44.0%	14	56.0%	0	0.0%	**0.4**	DIFÍCIL
8	32.0%	17	68.0%	0	0.0%	**0.3**	DIFÍCIL
10	40.0%	15	60.0%	0	0.0%	**0.4**	DIFÍCIL
8	32.0%	17	68.0%	0	0.0%	**0.3**	DIFÍCIL
8	32.0%	17	68.0%	0	0.0%	**0.3**	DIFÍCIL
7	28.0%	17	68.0%	1	4.0%	**0.3**	DIFÍCIL

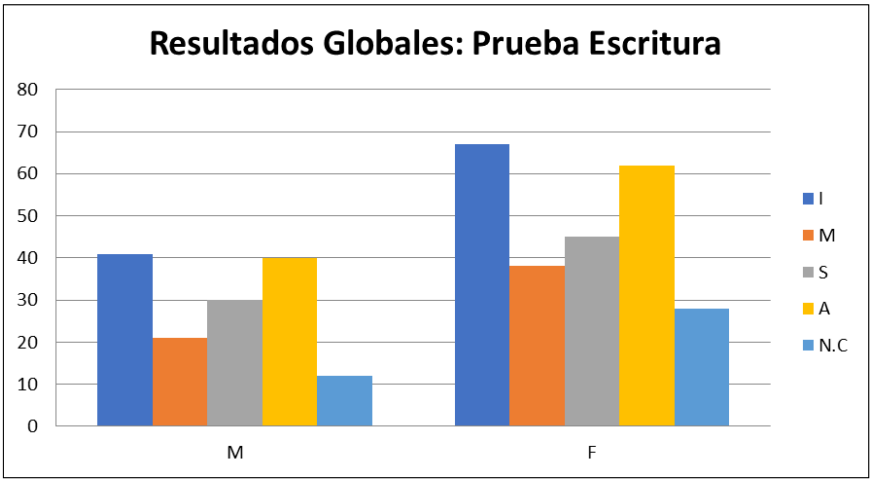
Fuente: elaboración propia

Resultados globales de la prueba de escritura. (Excel. Celdas 214–251)

Según se precisa en el instructivo de evaluación los Niveles de desempeño en comunicación escrita. La escala es acumulativa, es decir, acceder a un nivel de desempeño implica la superación de los criterios del nivel o los niveles anteriores (por n= total de personas que presentaron la prueba y por ns= número de personas por semestre que presentaron la prueba).

ITEM	ESCALA
AVANZADO	8 a 12 puntos
SATISFACTORIO	7 a 9 puntos
MINIMO	4 a 6 puntos
INSUFICIENTE	1 A 3 Puntos

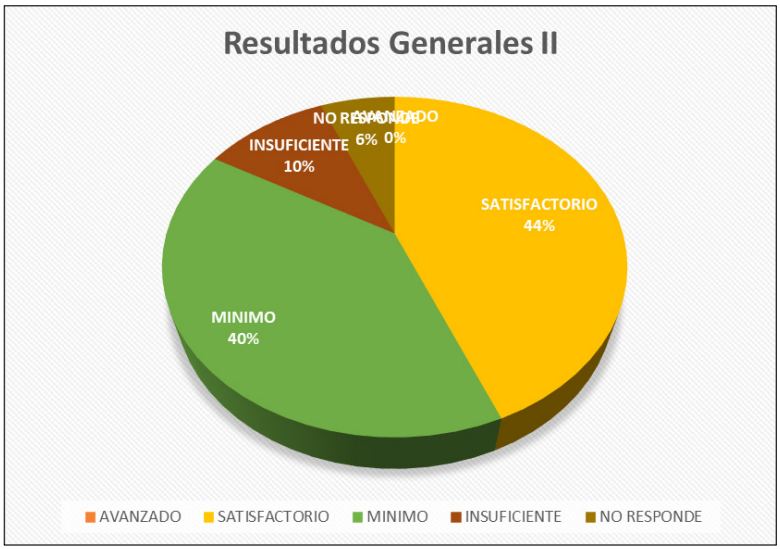
Gráfica 12. *Resultados globales prueba de escritura*



Fuente: elaboración propia

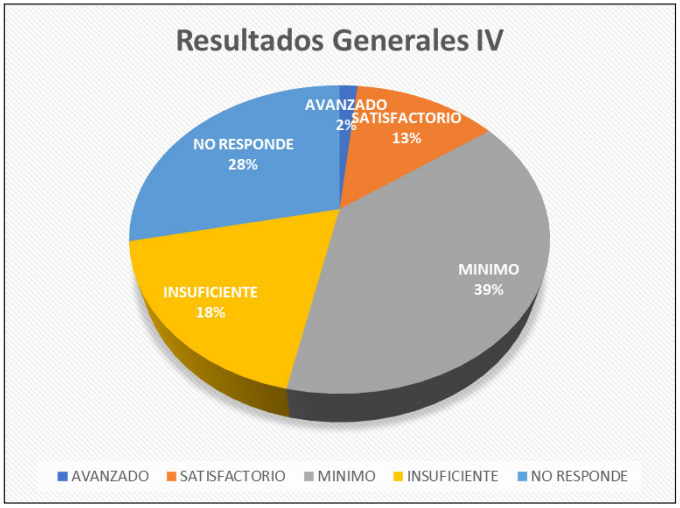
Los resultados disgregados por semestre (Excel. Celdas 817–821) se especifican en las gráficas siguientes:

Gráfica 13. *Resultados Prueba Escritura segundo semestre*



Fuente: elaboración propia

Gráfica 14. *Resultados Prueba Escritura Cuarto semestre*

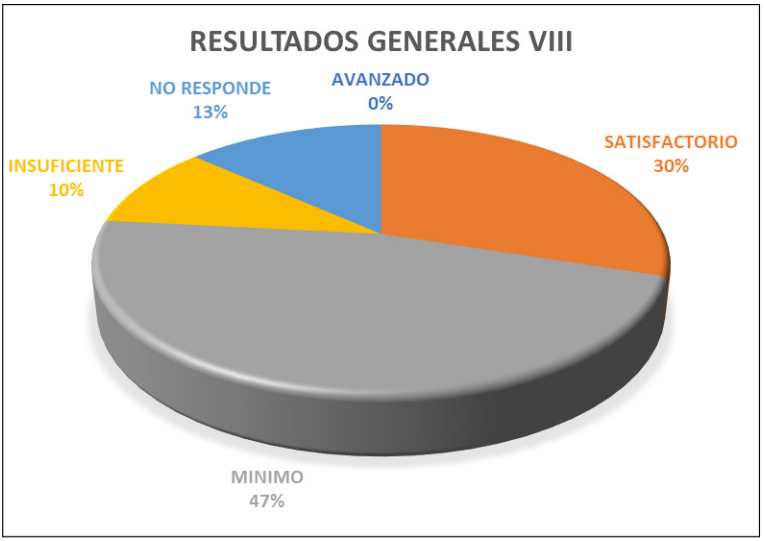


Gráfica 15. *Resultados Prueba Escritura Sexto semestre*



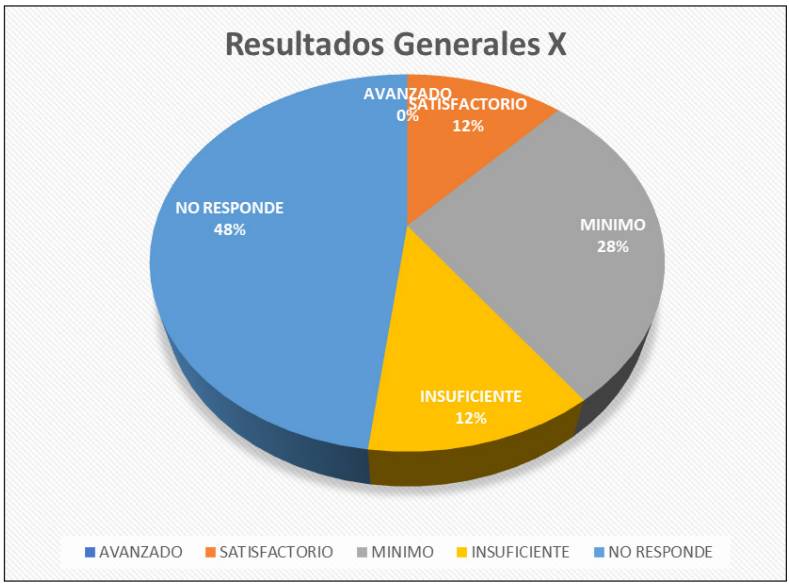
Fuente: elaboración propia

Gráfica 16. *Resultados Prueba Escritura Octavo semestre*



Fuente: elaboración propia

Gráfica 17. *Resultados Prueba Escritura Décimo semestre*



Fuente: elaboración propia

Los resultados de las preguntas de percepción (11 y 12) tuvieron los siguientes resultados (Excel, celdas 742–764)

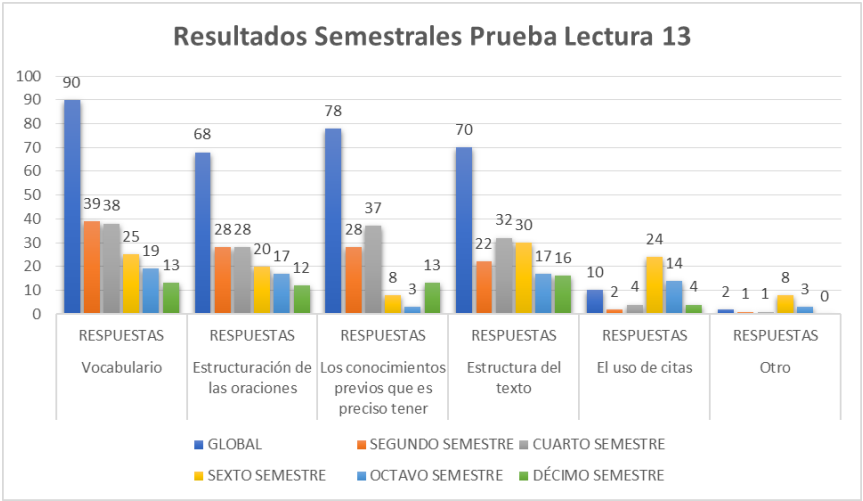
Tabla 15. *Resultados de las preguntas de percepción*

		SEGUNDO SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE			OCTAVO SEMESTRE			DÉCIMO SEMESTRE		
		ESTUDIANTES	% SEMESTRE	MEDIA SEMESTRE	ESTUDIANTES	% SEMESTRE	MEDIA SEMESTRE	ESTUDIANTES	% SEMESTRE	MEDIA SEMESTRE	ESTUDIANTES	% SEMESTRE	MEDIA SEMESTRE	ESTUDIANTES	% SEMESTRE	MEDIA SEMESTRE
TEXTO 1	1. Muy fácil	2	4.2%		1	1.8%		5	11.90%		0	0.00%		1	4.0%	
	2. Algo fácil	8	16.7%		7	12.5%		6	14.29%		3	10.00%		0	0.0%	
	3. Ni fácil, ni difícil	17	35.4%	3.3	18	32.1%	3.5	11	26.19%	3.5	13	43.33%	3.5	14	56.0%	3.5
	4. Algo difícil	18	37.5%		25	44.6%		15	35.71%		12	40.00%		6	24.0%	
	5. Muy difícil	3	6.3%		5	8.9%		5	11.90%		2	6.67%		4	16.0%	
	1. Nada interesante	0	0.0%		4	7.1%		7	16.67%		3	10.00%		4	16.0%	
	2. Poco interesante	4	8.3%		12	21.4%		4	9.52%		9	30.00%		4	16.0%	
	3. Indiferente	12	25.0%	3.9	21	37.5%	3.1	6	14.29%	4.5	13	43.33%	2.8	11	44.0%	2.8
	4. Algo interesante	18	37.5%		14	25.0%		10	23.81%		4	13.33%		6	24.0%	
	5. Muy interesante	14	29.2%		5	8.9%		15	35.71%		1	3.33%		0	0.0%	
TEXTO 2	1. Muy fácil	4	8.3%		4	7.1%		3	7.14%		4	13.33%		4	16.0%	
	2. Algo fácil	13	27.1%		8	14.3%		13	30.95%		4	13.33%		2	8.0%	
	3. Ni fácil, ni difícil	19	39.6%	2.9	15	26.8%	3.5	11	26.19%	2.5	13	43.33%	3.0	11	44.0%	3.0
	4. Algo difícil	9	18.8%		13	23.2%		8	19.05%		7	23.33%		5	20.0%	
	5. Muy difícil	3	6.3%		16	28.6%		4	9.52%		2	6.67%		3	12.0%	
	1. Nada interesante	0	0.0%		3	5.4%		3	7.14%		1	3.33%		3	12.0%	
	2. Poco interesante	3	6.3%		6	10.7%		3	7.14%		1	3.33%		2	8.0%	
	3. Indiferente	10	20.8%	4	15	26.8%	3.5	15	35.71%	3.4	8	26.67%	3.4	6	24.0%	3.4
	4. Algo interesante	19	39.6%		21	37.5%		13	30.95%		12	40.00%		10	40.0%	
	5. Muy interesante	16	33.3%		11	19.6%		8	19.05%		8	26.67%		4	16.0%	

Fuente: elaboración propia

Respecto de las características que hacen que un texto sea considerado difícil se obtuvieron como resultados:

Gráfica 18. *Resultados por dificultad*



Fuente: elaboración propia

De los resultados anteriores destaca que los estudiantes de segundo semestre encontraron una generalizada dificultad en la prueba lectora; al punto que de los once ítems sólo dos alcanzaron a ser respondidos correctamente por más del cincuenta por ciento de los estudiantes (64.6 % el ítem 3; 56.3%, el ítem 8). Se observa que se considera un ID entre moderado y difícil para los restantes ítems, lo que denota correlación entre los resultados INC y los ID señalados. Aunque se hallaron por igual dificultades en la comprensión pragmática correspondiente al ítem 1 y a la comprensión textual del ítem 2.

Advirtiendo las correlaciones para el puntaje total de cada prueba, así como para las dimensiones (textual, pragmática) de la comprensión que miden los ítems se encontró que ninguno de los estudiantes de cuarto semestre que presentó la prueba superó la media aritmética. Encontrándose particular dificultad en las preguntas referidas a la comprensión pragmática de género discursivo (1).

En los estudiantes de sexto semestre es posible observar correlaciones bajas a moderadas entre ambas pruebas. Una excepción se aprecia en Letextes, ya que se presentan algunas correlaciones inversas, aunque no resultan ser estadísticamente significativas.

Las correlaciones más altas se encuentran, por una parte, entre el puntaje total y la medición de la dimensión textual y, por otra, entre el puntaje total y la medición de la modalidad de la información textual (explícita o implícita), lo que es estadísticamente significativo en ambas pruebas. Este análisis puede explicarse con base en la cantidad de ítems que pertenecen a dichas clasificaciones, por lo que se produce un fenómeno de autocorrelación, el que es más fuerte en la lectura 1 que en la lectura 2. Sin embargo, en ninguno de los casos, se observan efectos de interacción entre las variables independientes (sexo y tipo de establecimiento educacional). Lo mismo ocurre si se comparan los puntajes de Letextes, es decir, no existe un efecto de interacción entre el sexo y el tipo de establecimiento educacional de egreso de la E.M.E. o de E.S. P.

En síntesis, a partir de los datos obtenidos en esta muestra y, más específicamente, considerando el 25% de puntajes más altos, se podría caracterizar a un buen lector afirmando que corresponde a mujeres (15 de 19) que tienen entre 21 y 26 años o menos, que han ingresado inmediatamente a la universidad luego de haber concluido la Enseñanza Media de colegios públicos y que no tienen estudios superiores previos. Para interpretar correctamente estos resultados, es necesario tener en cuenta que, en la muestra total, el número de estudiantes de colegios particulares es bajo, que los hombres son más que las mujeres y que la cantidad de personas que cuentan con estudios superiores previos también es baja.

Discusión, conclusiones y alternativas

La comprensión lectora es un proceso complejo que implica desde el reconocimiento de palabras hasta la integración semántica con el conocimiento previo (Kintsch, 1998; Vieiro y Gómez, 2004; McNamara *et al.,* 2007). A ello se suman factores socioculturales y del contexto disciplinar que condicionan el proceso lector (Bhatia, 2004; Parodi *et al.,* 2010). En esta investigación se distinguió entre comprensión de textos generales y especializados, hallándose que los estudiantes presentan mayores dificulta...

Las pruebas Letextes permitieron medir de manera diferenciada la comprensión lectora de textos generales (preguntas 1 a 7) y especializados (preguntas 8 a 11). Los resultados generales fueron bajos, con dificultades consistentes en la lectura inferencial, estructuración textual y apropiación del discurso jurídico. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Carlino (2005) y Parodi (2011), quienes afirman que el acceso a los discursos disciplinares exige una nueva alfabetización académica.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas por semestre o por antecedentes de educación secundaria o estudios previos. Esto refuerza la hipótesis de que las dificultades se deben más a la falta de apropiación del discurso disciplinar que a factores sociodemográficos (Arnoux *et al.,* 2002; Swales, 1990).

Respecto de la producción escrita, los ensayos mostraron una tendencia al parafraseo sin integración crítica del contenido. Esta estrategia puede ser útil para el lector lego (Magliano *et al.,* 2011), pero no alcanza para construir textos argumentativos sólidos. Se confirmó, por tanto, que los estudiantes seleccionan estrategias según el tipo de texto, pero estas son insuficientes ante desafíos mayores como la lectura de textos jurídicos complejos.

Los resultados Letextes de 2019 evidenciaron un desempeño superior en todos los indicadores con respecto a 2024. En 2019, el promedio en lectura especializada fue de 7.2 y en redacción, 7.0. En 2024, estas cifras descendieron a 6.5 y 6.3 respectivamente. A continuación, se presenta una tabla comparativa entre ambos estudios:

Indicador	2019	2024
Compression textual general	73.4% nivel medio-alto	68.1% nivel medio-alto
Identificación de tesis central	65.2% identificó con claridad	58.4% identificó con claridad
Lectura inferencial	58.7% mostró dificultades	64.9% mostró dificultades
Redacción estructurada	61.3% logró estructurar correctamente	54.2% logró estructurar correctamente
Uso de conectores argumentativos	57.4% con uso adecuado	49.1% con uso adecuado
Claridad y coherencia global del texto	68.2% con coherencia global aceptable	60.3% con coherencia global acceptable
Pertinencia del vocabulario jurídico	52.5% con vocabulario pertinente	47.8% con vocabulario pertinente

La evidencia recogida confirma la hipótesis de que el confinamiento y la transición a estrategias remotas incidieron negativamente en el desarrollo de las competencias comunicativas. Los retrocesos en comprensión inferencial, coherencia argumentativa y manejo del lenguaje jurídico son reflejo de un proceso educativo condicionado por limitaciones técnicas, emocionales y metodológicas. Se recomienda reforzar la alfabetización académica, institucionalizar la evaluación continua de competencias comunicativas y promover una pedagogía crítica adaptada a los nuevos escenarios híbridos de enseñanza.

CONCLUSIONES

La investigación permitió corroborar que las competencias comunicativas en los estudiantes de Derecho de la Universidad Mayor de Cundinamarca se encuentran en niveles bajos, tanto en comprensión

lectora como en producción escrita. Los puntajes promedio obtenidos en las pruebas Letextes y de escritura, tanto en 2019 como en 2024, revelan debilidades persistentes que limitan el desempeño académico y profesional de los futuros abogados.

El confinamiento obligatorio derivado de la pandemia por COVID–19 y la consecuente implementación de estrategias pedagógicas remotas incidieron negativamente en el desarrollo de estas competencias. En particular, se observó una caída en los puntajes de lectura especializada y redacción estructurada, asociada a la falta de contacto humano, el escaso acompañamiento sincrónico y las barreras tecnológicas que enfrentaron los estudiantes.

La comparación entre los resultados de 2019 y 2024 indica retrocesos significativos en dimensiones clave como la lectura inferencial, la identificación de la tesis central, el uso de conectores argumentativos y la coherencia global del texto. Este fenómeno es consistente con las hipótesis planteadas y coincide con lo observado en otros estudios sobre educación jurídica en tiempos de pandemia (Carlino, 2005; Parodi *et al.,* 2010; Sepúlveda & Corredor, 2019).

La escritura académica, evaluada mediante ensayos tipo Saber–Pro, mostró un uso frecuente del parafraseo sin integración crítica del contenido, lo cual impidió construir argumentos sólidos. Aunque esta estrategia puede facilitar la comprensión de oraciones individuales, su uso excesivo limita la formación de estructuras discursivas complejas y coherentes (Magliano *et al.,* 2011).

A pesar del esfuerzo institucional por implementar estrategias pedagógicas durante el confinamiento, como clases sincrónicas, guías didácticas y material digital complementario, estas acciones no lograron suplir las exigencias de una formación jurídica integral. La desconexión entre los contenidos disciplinarios y las prácticas comunicativas limitó la eficacia de dichas estrategias.

Se evidenció que la dificultad para comprender textos jurídicos especializados no está determinada por el semestre cursado ni por antecedentes educativos previos (como la educación media o estudios anteriores). Esto refuerza la idea de que la comprensión de discursos especializados exige una alfabetización académica disciplinar que debe

ser construida desde los primeros semestres de la carrera (Swales, 1990; Carlino, 2007).

El estudio cualitativo complementario evidenció que los estudiantes carecen de familiaridad con los géneros discursivos del Derecho, lo que afecta tanto su comprensión como su producción textual. Es urgente diseñar estrategias curriculares que integren lectura y escritura como prácticas constantes y articuladas con la enseñanza del Derecho sustantivo.

Los datos cuantitativos obtenidos fueron enriquecidos con percepciones docentes sobre la implementación de estrategias pedagógicas durante la pandemia. La mayoría manifestó que, aunque se avanzó en el uso de TIC, persisten grandes desafíos en la formación comunicativa. Esta brecha evidencia la necesidad de desarrollar planes institucionales de formación docente continua en pedagogía de la lectura y la escritura jurídica.

Se identificó como prioridad la implementación de cursos o componentes curriculares obligatorios de lectura y escritura jurídica en los primeros semestres del programa, acompañados de tutorías y seguimiento individual. Igualmente, deben fortalecerse los espacios de acompañamiento institucional y retroalimentación formativa en entornos presenciales y virtuales.

Finalmente, se propone institucionalizar un sistema de evaluación periódica y diagnóstica de competencias comunicativas, mediante pruebas internas tipo Letextes y tareas de escritura que permitan medir avances, ajustar estrategias pedagógicas y brindar retroalimentación oportuna. Este sistema debe articularse con los objetivos del Proyecto Educativo del Programa y con los lineamientos institucionales de calidad académica.

ALTERNATIVAS

1. FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN DIGITAL DE DOCENTES

La transición abrupta hacia la virtualidad durante el confinamiento evidenció limitaciones importantes en la formación digital de los

docentes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Aunque la mayoría implementó estrategias como clases sincrónicas, envío de materiales y uso de guías, el uso de herramientas colaborativas e interactivas fue limitado (solo el 42,9% empleó foros o blogs).

Por ello, se recomienda establecer un plan institucional de formación docente continua que incluya el desarrollo de competencias digitales específicas para la enseñanza del Derecho, tales como el diseño de recursos didácticos digitales, la implementación de entornos de evaluación formativa en plataformas virtuales y el uso pedagógico de herramientas interactivas.

De acuerdo con Jiménez y Ruiz (2021), preparar a los docentes en el uso y aplicación de las plataformas virtuales no solo requiere instrucción técnica, sino una estrategia pedagógica elaborada e interdisciplinaria que permita la retroalimentación efectiva entre profesores y estudiantes. En este sentido, Herrera, Amuchástegui y Balladares (2020) advierten sobre los riesgos de trasladar prácticas educativas tradicionales al entorno virtual sin una reconfiguración metodológica.

Adicionalmente, la formación digital debe contemplar la evaluación crítica de los recursos utilizados, así como su integración coherente con los objetivos curriculares del programa, en línea con los postulados del MOPEI (2020) y del Sistema de Innovación Educativa Apoyada en TIC de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

2. FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Los resultados obtenidos en las pruebas Letextes y de redacción, tanto en 2019 como en 2024, evidencian un bajo nivel de desempeño en comprensión lectora y producción escrita. Este déficit afecta el desarrollo integral del perfil del abogado y limita su participación crítica en escenarios académicos y profesionales.

En este sentido, se recomienda institucionalizar cursos obligatorios de lectura y escritura académica en los primeros semestres del programa, articulados con los contenidos disciplinares. Esta estrategia

debe acompañarse de actividades de tutoría, lectura crítica y escritura argumentativa, diseñadas según los géneros discursivos del Derecho.

Autores como Carlino (2005, 2007) y Parodi (2011) destacan la importancia de incorporar la lectura y la escritura como prácticas sociales y disciplinarias que permitan a los estudiantes ingresar a comunidades discursivas académicas. Esta alfabetización académica requiere de acompañamiento sostenido y metodologías activas.

Igualmente, se sugiere implementar una política de seguimiento a las competencias comunicativas de los estudiantes, mediante instrumentos diagnósticos aplicados al inicio de la carrera y mecanismos de evaluación formativa continuos, que alimenten procesos de mejora institucional y apoyen a los estudiantes con mayores dificultades.

Como indica el informe final del Proyecto 2024, es necesario crear espacios institucionales para la producción textual guiada, como semilleros de escritura jurídica, publicaciones estudiantiles o ejercicios de argumentación pública que refuercen las habilidades de escritura académica y jurídica. Esto es coherente con la misión del programa de Derecho y con el objetivo institucional de formar abogados investigadores (PEP, 2022).

3. IMPLICACIONES PARA EL CURRÍCULO DEL PROGRAMA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

Los hallazgos de esta investigación obligan a repensar el currículo del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca desde una perspectiva más flexible, integradora y basada en competencias. La actual estructura curricular, centrada en contenidos jurídicos sustantivos, debe incorporar transversalmente el desarrollo de competencias comunicativas y digitales.

Se propone revisar los syllabus de los componentes temáticos para integrar explícitamente objetivos de lectura crítica, producción textual y argumentación jurídica. Esta inclusión debe estar acompañada de estrategias metodológicas específicas y de mecanismos de evaluación coherentes con los aprendizajes esperados.

Según el Modelo Pedagógico del Programa (MOPEP, 2022), las competencias deben entenderse como una configuración compleja que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores. En este marco, las competencias comunicativas deben potenciarse no solo como herramientas de evaluación, sino como prácticas sustantivas del ejercicio del Derecho.

Asimismo, se recomienda institucionalizar espacios curriculares híbridos que incorporen experiencias de aprendizaje tanto en presencialidad como en virtualidad, aprovechando las herramientas desarrolladas durante el confinamiento. Estas experiencias deben estar articuladas a las líneas de investigación del programa y a las necesidades formativas de los estudiantes.

Finalmente, debe promoverse una cultura de innovación pedagógica que permita al currículo responder de forma oportuna y contextualizada a fenómenos disruptivos como el vivido durante la pandemia. Esto implica una apuesta por la actualización docente, la participación estudiantil en el diseño curricular y el fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad académica.

Referencias

Legales y normativas institucionales

Colombia. Congreso de la República. (1992). Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

Colombia. Congreso de la República. (2008). Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el Registro Calificado de programas de Educación Superior.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Decreto 1295 de 2010.

Por el cual se reglamenta el Registro Calificado.

Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Decreto 457 de 2020. Por medio del cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria por COVID–19.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Decreto 555 de 2020. Por el cual se adoptan medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo durante la emergencia sanitaria.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Resolución 17295 de 2020. Lineamientos para la prestación del servicio educativo en modalidad remota.

Colombia. Presidencia de la República. (2020). Ley 2044 de 2020. Por la cual se declara la educación como servicio público esencial.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Estándares básicos de competencias de lenguaje. Bogotá. Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Decreto 555 de 2020. Por el cual se adoptan medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo durante la emergencia sanitaria.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Resolución 17295 de 2020. Lineamientos para la prestación del servicio educativo en modalidad remota.

Colombia. Presidencia de la República. (2020). Ley 2044 de 2020. Por la cual se declara la educación como servicio público esencial.

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2020). *Acuerdo No. 022 de 2020 del 5 de mayo de 2020. Por el cual se aprueba la actualización del Modelo Pedagógico Institucional –MOPEI*.

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2021). *Acuerdo No. 029 del 11 de noviembre de 2021. Por el cual se aprueba la actualización del Proyecto Educativo Institucional – PEI de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*.

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Facultad de Derecho. (2022). *Proyecto Educativo y Modelo Pedagógico del Programa PEP–MOPEP*.

Documentales

AA. VV. (2004). Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes. CINTERFOR. https://www.oitcinterfor.org/node/6113

Adelstein, A. (1998). Taller de Lecto–Escritura. Aspectos del discurso científico–académico, vols. II–II. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Afflerbach, P. & Cho, B. Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. *Handbook of research on reading comprehension*, pp. 69–90.

Afflerbach, P. & Johnston, P. (1990). ¿Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no renuncia la idea principal? Baumann, J. (Ed.) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula).* Antonio Machado Libros.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), pp. 364–373.

Alvarado, G. (2007). Competencias lectoescriturales en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Educación,* 52, pp. 45–60.

Alvarado, G. (2007a). Los lugares de la Lectura y la Escritura en la Formación Universitaria: Didácticas y Pedagogías de la Enseñanza vs. Pedagogías de la Acción. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior*. www.ascun.org.co

Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos. Concepción:* Editorial Universidad de Concepción.

Álvarez, T. (1996). El texto expositivo – explicativo: su superestructura y sus características textuales. *Didáctica* 8, pp. 29–44.

Amanda, C. C. F., María, A. R. R., & Florely, C. C. S. (2025). *estrategias enseñanza–aprendizaje adoptadas en pandemia aún vigentes y su incidencia sobre el rendimiento académico.*

https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/af8df1aa–c9e8–47af–b400– 3452d81f7e07

Ángel. Jaime Alberto. (2008). *Modelo práctico para la Investigación social*. Universidad Libre de Colombia.

Arce Narváez, G. (2007). *Experiencias con competencias lectoescrituras en estudiantes de ingeniería.* Universidad Libre de Colombia.

Arias, C. (2007a). ¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? Trabajo presentado en el *Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la lectura y la Escritura en la Educación Superior,* Bogotá D.C. en Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN]. (2008). *Memorias del I, II y III Encuentros Nacionales e Internacionales sobre Lectura y Escritura en Educación Superior.* Bogotá, D.C.

Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.

Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces

en la comprensión de textos polifónicos. *Signos* 35 (51–52), pp. 129 – 148.

Atienza, M. (2006). *El sentido del Derecho*. Ariel.

Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings.* Longman.

Bas, M., Camacho, H., Carabantes Alarcón, D., de Luca, M. P., Dussel, I., Reinoso,

A. F. & Mercado, L. P. (2021). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.

Belmontes Hernández, A. J. (2024). *Experiencia educativa de docentes y alumnado durante la pandemia por covid–19. Caso: licenciatura en Derecho (Zacatecas, 2020–2021).* http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3712

Berdugo Ferez, J. E., Flórez Becerra, V., & Acuña Chávez, C. J. (2024). *Implicaciones de la Pandemia en las Estrategias Docentes y la Transformación Digital en la Educación.* https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/b6be3cad–ce88–4403–a58b–75e94b7aa8f6

Betancourt Durango, Rafael y Frías Cano, L. (2015) Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber–Pro. *Civilizar* 15, (28), (enero–junio de 2015), pp. 213–228. http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v15n28/v15n28a15.pdf

Betancourt, R., & Frías, L. (2015). *Crisis de literacidad en estudiantes de Derecho*. Editorial Jurídica Colombiana.

Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Continuum.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 18(58), pp. 355–381.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni–pluriversidad* 3 (2), pp. 17–23.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2005a). *Escritura y lectura en la universidad.* Fondo de Cultura Económica.

Carvajal J. (2014) La estructura legal de la investigación sociojurídica en Colombia. En: *Verba Iuris* 31, (enero–junio), pp. 135–148.

Carlino, P. (2005). *Escritura y lectura en la universidad.* ICFES.

Carlino, P. (2007). "¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?". En *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. ASCUN–Universidad Sergio Arboleda.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa, 18 (57), pp. 355–381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662013 000200003&lng=es&tlng=es

Carlino, P. (2005). *Escritura y lectura en la universidad.* Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Trabajo presentado en el *Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*, Bogotá D.C.

Castro, G. A. Q., Arellano, M. D. P. C., & Castro, M. D. P. Q. (2022). Inteligencia artificial y enseñanza del derecho: su incorporación durante la pandemia de la Covid–19. *Revista Venezolana de Gerencia*: RVG, 27(8), pp. 750–764.

Carvajal, L. A. (2014). *Argumentación jurídica y formación del abogado.* Universidad Externado de Colombia.

Carvajal J. (2014a). *La estructura legal de la investigación sociojurídica en Colombia. Verba Iuris* 31, (enero–junio), pp. 135–148.

Carvajal, L. (2014b). Producción académica en revistas jurídicas colombianas. *Revista Derecho y Sociedad,* 12(3), pp. 130–145.

Cassany, D. (2005). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir en un mundo desigual.* Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2005). "Investigaciones y propuestas sobre Literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad". En *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.* Universidad de Concepción (Chile) www.udec.cl/catedraunesco/index.htm [actas en línea].

Cassany, D. (2005a). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida,* 26(3), pp. 32–45.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre Literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.* Universidad de Concepción (Chile).

Cassany, D. (2005b). *Literacidad crítica: leer y escribir en un mundo desigual.* Editorial Anagrama.

Cicero, N. K. (2021). Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica. *Revista de educación y derecho*, (23).

Coz, D. A. P., & Ventura, E. R. (2022). Gestión del conocimiento en la enseñanza del derecho en tiempos del COVID–19. *Revista Venezolana de Gerencia*: RVG, 27(97), pp. 44–57.

Castro, G. A. Q., Arellano, M. D. P. C., & Castro, M. D. P. Q. (2022). Inteligencia artificial y enseñanza del derecho: su incorporación durante la pandemia de la Covid–19. *Revista Venezolana de Gerencia*: RVG, 27(8), pp. 750–764.

Cicero, N. K. (2021). Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica. *Revista de educación y derecho*, (23).

Coloma, C., & Agüero San Juan, R. (2012). *Alfabetización académica en Derecho*. Ediciones UC.

Coloma, R. & Agüero San Juan, C. (2012). Los abogados y las palabras. Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho. *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte*, 19(1), pp. 39–69.

Creme, P., & Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Gedisa.

Estupiñán, L. & Cárdenas, M. (2005). *La Investigación Jurídica en Colombia. Análisis 2002–2004.* Universidad Santiago de Cali. http://www.usc.edu.co/investiga/archivos/grupoinvestigacioncolombia.doc

El Espectador. (29 de febrero de 2016). *Universidad Nacional, líder en pruebas Saber Pro*". http://www.elespectador.com/noticias/educacion/universidad–nacional–lider–pruebas–saber–pro–articulo–619455

Ferro Bayona, J. *et al.* (1995). *Los estudios de derecho frente al siglo XXI*. Uninorte. Flórez, R. & Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura.* Universidad Nacional de Colombia.

García Villegas, M. (2010). Colombia, tierra de abogados. Especial para *El Espectador,* 1 de mayo de 2010. www.elespectador.com/impreso/.../articuloimpreso201004–colombia–tierra–de–abogad...

Giacometto A. & García, A. (2000). *Crisis de la Enseñanza del Derecho*. Ediciones Librería del Profesional.

Gómez, M. (2002). Las Tendencias en la Investigación Jurídica en Colombia. Descripción de Algunas experiencias. Seminario Internacional*: La Investigación en las Ciencias Sociales y el Derecho.* Centro de Investigaciones Socio Jurídicas de la Facultad de Derecho Universidad Libre.

González, B. (20 de febrero de 2008). *Dispositivos para pensar una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior.* Conferencia desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana de México.

González, B. (2009). Strategies, policies and research on reading and writing in Colombian universities. En Bazerman, Ch., Krut, R., Null, S., Rogers, P. & Stansell, *A. Traditions of Writing Research.* Routledge.

González, B. & Vega, V. (2012). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, pp. 195–201. http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de laEducación [ICFES]. (2013). Antecedentes de las pruebas SABER PRO.

Elgueta, M. F. (2020). Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de pandemia. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/180811/Challenges–of– Latin–American%20(1).pdf?sequence=1

Vidal Quera, G. (2022). *La enseñanza del derecho en épocas de pandemia. Una mirada desde la experiencia docente de la universidad pública argentina*. https://repositorio.cecar.edu.co/entities/publication/060e9d04–e9bd–4e79–a0c7–fd4029f39c67

Montero Labat, E. M., & Montero Labat, E. J. (2021). La enseñanza del Derecho en tiempos de pandemia. In *IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho* (La Plata, modalidad virtual, 5 y 6 de noviembre de 2020).

Núñez, R. P., Suárez, A. A. G., & Suárez, C. A. H. (2021). Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del Covid–19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia. *Psicogente*, 24(45), pp. 108–127.

Valencia Cárdenas, S., & Suárez García, Y. D. (2023). Uso pedagógico de tecnologías en la enseñanza del derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), pp. 61–80.

Estupiñán, Liliana y Cárdenas, Margarita. (2005). La Investigación *Jurídica en Colombia. Análisis 2002–2004*. http://www.usc.edu.co/investiga/archivos/grupoinvestigacioncolombia.doc Flórez,

R. y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Flórez, R., & Cuervo, Á. (2005). *Habilidades básicas en lectura y escritura en educación superior*. Universidad Nacional.

Giacometto Ferrer, Ana y García González, Alicia. (2000). Crisis de la Enseñanza del Derecho. Bogotá: Ediciones Librería del Profesional.

Giannini, S. (2020). COVID–19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), pp. 1–57.

Reales Vega, R. J. (2020). *Afectaciones de la pandemia del Covid–19 en la Educación Superior colombiana*. http://site.uninunez.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/358

Ceballos Bedoya, M. A., & García Villegas, M. (2021). Abogados al por mayor: la educación jurídica en Colombia desde una visión comparada. *Análisis político,* 34(101), pp. 97–119.

Giannini, S. (2020). *Educación superior en tiempos de pandemia.* París: UNESCO.

Gómez Campos, V. M. (2016, 19 de febrero). Entrevista sobre capital cultural y pruebas Saber Pro. Diario *El Espectador.*

La República. (2015, 15 de marzo). *Bajo desempeño en pruebas Saber Pro de estudiantes de Derecho.*

Londoño, B. (2005). Autismo institucional en facultades de Derecho. *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* 10(2), pp. 89–104.

López, G., & Arciniegas, E. (2007). *Desafíos en la formación de competencias escriturales.* Universidad del Valle.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. MEN

González Pinzón, B., y Vega, V. (2012) Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. En: R*evista Interacción*, 12, pp. 195–201. http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf

González, B. (2008). *Dispositivos para pensar una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación superior.* Conferencia desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana de México. México D.F. febrero 20 de 2008.

González, B. (2009). Strategies, policies and research on reading and writing in colombian universities. En Ch. Bazerman, R. Krut, S. Null, P. Rogers &.A. Stansell. *Tradditions of Writing* Research – Routledge.

Gómez Campos, V. M. (2016, 19 de febrero). *Entrevista sobre capital cultural y pruebas Saber Pro*. En El Espectador.

Gómez Isaza, María Cristina. (2002) "Las Tendencias en la Investigación Jurídica en Colombia. Descripción de Algunas experiencias". Seminario Internacional. La Investigación en las Ciencias Sociales y el Derecho. Bogotá: Centro de Investigaciones Socio Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre.

González, B. (2008). Dispositivos para pensar una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación superior. Conferencia desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana de México. México D.F. febrero 20 de 2008.

Gómez Isaza, M. C. (2002). Las Tendencias en la Investigación Jurídica en Colombia. Descripción de Algunas experiencias. Seminario Internacional. La Investigación en las Ciencias Sociales y el Derecho. Bogotá: Centro de Investigaciones Socio Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre.

Hall, B., & López, M. I. (2011). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Literatura y Lingüística*, 23, pp. 167–192.

Halliday, M., & Martin, J. (1993). *Writing Science: Literacy and discourse power*. Londres: Routledge.

Halliday, M., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. New York: Routledge.

Harvey, A. (2004). *Informe de avance Proyecto FONDECYT 1030982*. Santiago de Chile.

Harvey, A., & Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios Filológicos,* (septiembre), pp. 95–114.

ICFES. (2013). *Antecedente de las pruebas SABER PRO.* http://www.icfes.gov.co/examenes/saberpro/informacion–general/estructura–general–del–examen

Jiménez, Y., & Ruiz, M. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID–19. *Economía y Desarrollo,* 165.

Jurado Bustamante, F., & Pérez Abril, M. (1998). *Juguemos a interpretar la evaluación de competencias en lectoescritura*. Universidad Nacional – Editorial Plaza y Janés.

Jurado Valencia, F. (2002). *Los procesos de lectura.* Magisterio.

Larrosa, J. (2003). *Experiencias en la lectura.* Laertes.

Londoño, B. (2005). Importancia de las redes en la construcción de comunidades académicas. *Revista Virtual UCN*.

Londoño, D., Henao, J., Frias, L., Moreno, V., Roncancio, A., & Betancourt, R. (2013). Calidad argumentativa de los estudiantes del Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado: *Informe de Investigación. Envigado*. Institución Universitaria de Envigado.

López, G., & Arciniegas, E. (2007). D*esafíos en la formación de competencias escriturales*. Universidad del Valle.

López, M.T. (2008). Las tipologías textuales: esquemas básicos sobre los que comentar los distintos tipos de texto. *Enfoques educativos,* 13, pp. 55–63.

Magliano, J., Millis, K., Ozuru, Y., & McNamara, D. (2007). A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. In D. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies* (pp. 107–136). Lawrence Erlbaum Associates.

Magliano, J., & Millis, K. (2003). Assessing reading skill with a think–aloud procedure and Latent Semantic Analysis. *Cognition and Instruction*, 21(3), pp. 251–283.

Maldonado, M. (2002). *Las competencias: una opción de vida.* ECOE Ediciones. McNamara, D. S. (2004). SERT: Self–explanation reading training. *Discourse Processes,* 38(1), pp. 1–30.

McNamara, D. S. (2009). The importance of teaching reading strategies. *Perspectives on Language and Literacy,* 35, pp. 34–40.

McNamara, D. S. (2010). Strategies to read and learn: overcoming learning by consumption. *Medical Education,* 44(4), pp. 340–346.

McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, pp. 247–288.

McNamara, D., O'Reilly, T., Rowe, M., Boonthum, C., & Levinstein, I. (2007). iSTART: A web–based tutor that teaches self–explanation and metacognitive reading strategies. En McNamara, D. (Ed.), *Reading comprehension strategies* (pp. 397–420). Lawrence Erlbaum Associates.

Millis, K., & Magliano, J. (2012). Assessing comprehension processes during reading. En J. Sabatini, T. O'Reilly & E. Albro (Eds.), *Reaching an understanding: Innovations in how we view reading assessment (*pp. 61–83). Rowman & Littlefield Education.

Murillo, M. (2009). *El estado de la investigación en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana y latinoamericana.* Universidad del Cauca.

Neira Martínez, A. (2015). *Lectura en la educación superior: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año* (Tesis doctoral). Universidad de Concepción, Chile.

O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high–stakes" measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, 44, pp. 161–196.

Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico–profesionales. *Signos,* 38(58), pp. 221–267.

Parodi, G., & Gramajo, A. (2003). Los tipos textuales del corpus técnico profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles. *Signos*, 36(54), pp. 207–223.

Parodi, G., Peronard, M., & Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Santillana.

Parodi, G., Venegas, R., Ibáñez, R., & Gutiérrez, R. M. (2008). Géneros del discurso en el Corpus PUCV–2006. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 41–61). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Peña Borrero, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior.* Ministerio de Educación Nacional.

Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167–208). Oxford University Press.

Quintero, R. M. (2021). Nuevas estrategias docentes en la enseñanza del Derecho internacional público y su afectación por el confinamiento en época de pandemia. En *Libro de Actas de las VIII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC Las Palmas de Gran Canaria, 18 y 19 de noviembre de 2021 (*pp. 275–280). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo básico. *Onomázein* 14 (2), pp. 197–210.

Reales Vega, R. J. (2020). *Afectaciones de la pandemia del Covid 19 en la Educación Superior colombiana.* http://site.uninunez.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/358

Reyes, G. (1998). *Cómo escribir bien en español*. Arco libros.

Riffo, B., & Contreras, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. *Estudios Pedagógicos,* 38(2), pp. 201–219.

Riffo, B., & Véliz, M. (2011). *Modelo de evaluación de la comprensión lectora. Informe de avance del proyecto Fondef D08I1179.* Universidad de Concepción.

Riffo, B., Véliz, M., Castro, G., Reyes, F., Figueroa, B., Salazar, O., & Herrera, M. O. (2011). *LECTUM. Prueba de comprensión lectora*. Conicyt, Proyecto Fondef D08i1179.

Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R. y Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Signos*, 36(54), pp. 235–247.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research,* 64(4), pp. 479–530.

Sabaj, O., & Ferrari, S. (2005). La comprensión de textos especializados en sujetos con formación profesional diferenciada. *RLA,* 43(2), pp. 41–51.

Sánchez, J. M. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La estrategia de lectura significativa de textos. *Electronic journal of research in educational psychology,* 2(3), pp.113–132.

Singer, M. (2007). Inference processing in discourse comprehension. Gaskell, M.G. (Ed.) *The Oxford handbook of psycholinguistics*. Oxford.

Smith, F. (2012). *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Routledge.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Graó.

Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Actividades Educativas en Educación* 7(3), pp. 1–15.

Soto, G., & Zenteno, C. (2004). Los sintagmas nominales en textos científicos escritos en español. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 18, pp. 275–292.

Suárez, A., Moreno, J. y Godoy, M. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: Algo más que causa y efecto. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (1), 10.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings.* Cambridge.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. Castelló, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos académicos y científicos. Conocimientos y estrategias*. Graó.

Thiede, K., Griffin, T., Wiley, J. y Redford, J. (2009). Metacognitive monitoring during and after reading. Hacker, D., Dunlosky, J. y Graesser, A. (Eds.) *Handbook of metacognition in education*. Routledge.

Tobar, C., & De la Cruz Lozado, M. (2021). *Brechas digitales en docentes universitarios latinoamericanos*. FLACSO.

Tobar, M. R., & De la Cruz Lozado, J. (2021). Desarrollo de las competencias digitales en los docentes universitarios en tiempo pandemia: Una revisión sistemática. *Crescendo,* 11(4), pp. 511–527.

Zamora, M., & Quintana, M. C. (2021). Las competencias comunicativas avanzadas en el trabajo académico de la educación superior. *A&H Revista De Artes*, Humanidades.

Reyes Blacido, I., Flores Flores, H., Poma Henostroza, S. L., Sanchez Baquerizo, P. A., & Ciriaco Reyes, N. (2021). Las competencias de los docentes en el manejo de las herramientas digitales en los tiempos de pandemia en la Universidad Nacional de Educación (UNE). D*ilemas contemporáneos: educación, política y valores,* 9(1).

Tiersma, P. M. (1999). Legal Language. University of Chicago Press. Perelman, C., & Olbrechts–Tyteca, L. (1958). La nueva retórica. Madrid: Gredos.

Álvarez, L., Collebechi, M., & Imperatore, M. (2022). Lectura y escritura en entornos virtuales: diagnóstico y proyecciones desde la mirada de estudiantes universitarios de primer año. *Cuaderno de Pedagogía*, (23), 45– 60.cuaderno.wh201.pucmm.edu.do+2Dialnet+2ResearchGate+2

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Revistas Unisanitas

Expósito, M., & Turull i Rubinat, J. (2022). Rúbricas y evaluación formativa en la educación jurídica en línea. *Revista de Educación y Derecho*, (24), 89–105.

Tobar, J., & De la Cruz Lozado, R. (2021). Recursos multimedia en la enseñanza del Derecho: una aproximación desde la virtualidad. *Educación y Tecnología*, (15), 67–80.

Osornio, L. A., Reducindo, I., & Moreno Martínez, N. (2025). Desafíos y estrategias para implementar la educación en línea en la formación jurídica: caso de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 5(6), 3932–3942. https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3288

UNAM. (2020). Moodle, una estrategia exitosa en la enseñanza del derecho. Boletín Jurídico Virtual,13(6350), 46. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6350/46.pdf Archivos Jurídicos UNAM

Expósito, M., & Turull i Rubinat, J. (2022). Rúbricas y evaluación formativa en la educación jurídica en línea. Revista de Educación y Derecho, (24), 89–105.

Tobar, J., & De la Cruz Lozado, R. (2021). Recursos multimedia en la enseñanza del Derecho: una aproximación desde la virtualidad. Educación y Tecnología, (15), 67–80.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

Reyes Blacido, M., *et al.* (2021). Estrategias pedagógicas docentes e innovadoras para entornos virtuales de aprendizaje. Revista de Investigación Educativa, 39(2), 123–140. Universidad Nacional de Loja

Castro, C. (2020). Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje en el modelo pedagógico IACC. Instituto Profesional IACC.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). Modelo de evaluación y retroalimentación de aprendizajes.

UNAM. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje a distancia. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

Portillo López, L. E. (2024). La importancia de las rúbricas de evaluación en la enseñanza del Derecho. Boletín Jurídico Virtual, 16(7560), 8.

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2019). Cinco maneras de evaluar el aprendizaje en línea.

Wikipedia. (2024). Portafolio digital.

Wikipedia. (2024). Sistema inalámbrico de respuesta.

Colombia. Congreso de la República. (1992). Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

Colombia. Congreso de la República. (2008). Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el Registro Calificado de programas de Educación Superior.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Decreto 1295 de 2010. Por el cual se reglamenta el Registro Calificado.

Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Decreto 457 de 2020. Por medio del cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria por COVID–19.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Decreto 555 de 2020. Por el cual se adoptan medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo durante la emergencia sanitaria.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Resolución 17295 de 2020. Lineamientos para la prestación del servicio educativo en modalidad remota.

Colombia. Presidencia de la República. (2020). Ley 2044 de 2020. Por la cual se declara la educación como servicio público esencial.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Estándares básicos de competencias de lenguaje. Bogotá. Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Decreto 555 de 2020. Por el cual se adoptan medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo durante la emergencia sanitaria.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Resolución 17295 de 2020. Lineamientos para la prestación del servicio educativo en modalidad remota.

Colombia. Presidencia de la República. (2020). Ley 2044 de 2020. Por la cual se declara la educación como servicio público esencial.

Documentales

AA. VV. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. CINTERFOR. https://www.oitcinterfor.org/node/6113

Adelstein, A. (1998). *Taller de Lecto–Escritura. Aspectos del discurso científico–académico*, vols. II–II. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Afflerbach, P. & Cho, B. Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. *Handbook of research on reading comprehension*, pp. 69–90.

Afflerbach, P. & Johnston, P. (1990). ¿Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no renuncia la idea principal? Baumann, J. (Ed.) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula).* Antonio Machado Libros.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. Alvarado, G. (2007). Competencias lectoescriturales en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Educación,* 52, pp. 45–60.

Alvarado, G. (2007a). Los lugares de la Lectura y la Escritura en la Formación Universitaria: Didácticas y Pedagogías de la Enseñanza vs. Pedagogías de la Acción. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior*. www.ascun.org.co

Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos. Concepción:* Editorial Universidad de Concepción.

Álvarez, T. (1996). El texto expositivo – explicativo: su superestructura y sus características textuales. *Didáctica* 8, pp. 29–44.

Amanda, C. C. F., María, A. R. R., & Florely, C. C. S. (2025). *estrategias enseñanza–aprendizaje adoptadas en pandemia aún vigentes y su incidencia sobre el rendimiento académico.* https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/af8df1aa–c9e8–47af–b400– 3452d81f7e07

Ángel, Jaime Alberto. (2008). *Modelo práctico para la Investigación social.* Universidad Libre de Colombia.

Arce Narváez, G. (2007). *Experiencias con competencias lectoescrituras en estudiantes de ingeniería*. Universidad Libre de Colombia.

Arias, C. (2007a). ¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? Trabajo presentado en el *Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la lectura y la Escritura en la Educación Superior,* Bogotá D.C. en Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN]. (2008). *Memorias del I, II y III Encuentros Nacionales e Internacionales sobre Lectura y Escritura en Educación Superior.* Bogotá, D.C.

Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.

Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos* 35 (51–52), pp. 129 – 148.

Bas, M., Camacho, H., Carabantes Alarcón, D., de Luca, M. P., Dussel, I., Reinoso. A. F. & Mercado, L. P. (2021). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.

Belmontes Hernández, A. J. (2024). *Experiencia educativa de docentes y alumnado durante la pandemia por covid–19. Caso: licenciatura en Derecho (Zacatecas, 2020–2021).* http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3712

Berdugo Ferez, J. E., Flórez Becerra, V., & Acuña Chávez, C. J. (2024). *Implicaciones de la Pandemia en las Estrategias Docentes y la Transformación Digital en la Educación.* https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/b6be3cad–ce88–4403–a58b–75e94b7aa8f6

Betancourt Durango, Rafael y Frías Cano, L. (2015) Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber–Pro. *Civilizar* 15, (28), (enero–junio de 2015), pp. 213–228. http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v15n28/v15n28a15.pdf

Betancourt, R., & Frías, L. (2015). Competencias argumentativas de estudiantes de Derecho. Civilizar, 15(28), 213–228.

Betancourt, R., & Frías, L. (2015). *Crisis de literacidad en estudiantes de Derecho*. Editorial Jurídica Colombiana.

Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Continuum.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 18(58), pp. 355–381.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni–pluriversidad* 3 (2), pp. 17–23.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2005a). *Escritura y lectura en la universidad.* Fondo de Cultura Económica.

Carvajal J. (2014) La estructura legal de la investigación sociojurídica en Colombia. En: *Verba Iuris* 31, (enero–junio), pp. 135–148

Carlino, P. (2005). *Escritura y lectura en la universidad.* ICFES.

Carlino, P. (2007). "¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?". En *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales*

para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN–Universidad Sergio Arboleda.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa, 18 (57), pp. 355–381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662013 000200003&lng=es&tlng=es

Carlino, P. (2005). Escritura y lectura en la universidad. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Trabajo presentado en el *Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*, Bogotá D.C.

Castro, G. A. Q., Arellano, M. D. P. C., & Castro, M. D. P. Q. (2022). Inteligencia artificial y enseñanza del derecho: su incorporación durante la pandemia de la Covid–19. *Revista Venezolana de Gerencia*: RVG, 27(8), pp. 750–764.

Carvajal, L. A. (2014). *Argumentación jurídica y formación del abogado.* Universidad Externado de Colombia.

Carvajal, J. (2014a). La estructura legal de la investigación sociojurídica en Colombia. *Verba Iuris* 31, (enero–junio), pp. 135–148.

Carvajal, L. (2014b). Producción académica en revistas jurídicas colombianas. *Revista Derecho y Sociedad,* 12(3), pp. 130–145.

Cassany, D. (2005). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir en un mundo desigual.* Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2005). "Investigaciones y propuestas sobre Literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad". En *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.* Universidad de Concepción (Chile). Cassany, D. (2005). "Investigaciones y propuestas sobre Literacidad actual:

multiliteracidad, Internet y criticidad" [conferencia inaugural]. En *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.* Concepción: Universidad de Concepción (Chile). www.udec.cl/catedraunesco/index.htm [actas en línea].

Cassany, D. (2005a). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida,* 26(3), pp. 32–45.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre Literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.* Universidad de Concepción (Chile).

Cassany, D. (2005b). *Literacidad crítica: leer y escribir en un mundo desigual.* Editorial Anagrama.

Cicero, N. K. (2021). Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica. *Revista de educación y derecho*, (23).

Coz, D. A. P., & Ventura, E. R. (2022). Gestión del conocimiento en la enseñanza del derecho en tiempos del COVID–19. *Revista Venezolana de Gerencia*: RVG, 27(97), pp. 44–57.

Castro, G. A. Q., Arellano, M. D. P. C., & Castro, M. D. P. Q. (2022). Inteligencia artificial y enseñanza del derecho: su incorporación durante la pandemia de la Covid–19. *Revista Venezolana de Gerencia*: RVG, 27(8), pp. 750–764.

Cicero, N. K. (2021). Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica. *Revista de educación y derecho*, (23).

Coloma, C., & Agüero San Juan, R. (2012). *Alfabetización académica en Derecho*. Ediciones UC.

Coloma, R. & Agüero San Juan, C. (2012). Los abogados y las palabras. Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho. *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte*, 19(1), pp. 39–69.

Creme, P., & Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Gedisa.

Estupiñán, L. & Cárdenas, M. (2005). *La Investigación Jurídica en Colombia. Análisis 2002–2004.* Universidad Santiago de Cali. http://www.usc.edu.co/investiga/archivos/grupoinvestigacioncolombia.doc

El Espectador. (febrero 29 de 2016). *Universidad Nacional, líder en pruebas Saber Pro*". http://www.elespectador.com/noticias/educacion/universidad–nacional–lider– pruebas–saber–pro–articulo–619455

Elgueta, M. F. (2020). *Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de pandemia*. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/180811/Challenges–of–Latin–

Ferro Bayona, J. *et al.* (1995). *Los estudios de derecho frente al siglo XXI*. Uninorte.

Flórez, R. & Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura.* Universidad Nacional de Colombia.

García Villegas, M. (2010). Colombia, tierra de abogados. Especial para *El Espectador,* 1 de mayo de 2010. www.elespectador.com/impreso/. /articuloimpreso201004–colombia–tierra– de–abogad...

Giacometto A. & García, A. (2000). *Crisis de la Enseñanza del Derecho*. Ediciones Librería del Profesional.

Gómez, M. (2002). Las Tendencias en la Investigación Jurídica en Colombia. Descripción de Algunas experiencias. Seminario Internacional*: La Investigación en las Ciencias Sociales y el Derecho.* Centro de Investigaciones Socio Jurídicas de la Facultad de Derecho Universidad Libre. González, B. (20 de febrero de 2008). *Dispositivos para pensar una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior*. Conferencia desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana de México.

González, B. (2009). Strategies, policies and research on reading and writing in Colombian universities. En Bazerman, Ch., Krut, R., Null, S., Rogers, P. & Stansell, *A. Traditions of Writing Research.* Routledge.

González, B. & Vega, V. (2012). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, pp. 195–201. http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2013). *Antecedente de las pruebas SABER PRO.*

Montero Labat, E. M., & Montero Labat, E. J. (2021). La enseñanza del Derecho en tiempos de pandemia. In IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho (La Plata, modalidad virtual, 5 y 6 de noviembre de 2020).

Núñez, R. P., Suárez, A. A. G., & Suárez, C. A. H. (2021). Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del Covid–19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia. Psicogente, 24(45), 108–127.

Estupiñán, Liliana y Cárdenas, Margarita. (2005). La Investigación Jurídica en Colombia. Análisis 2002–2004. http://www.usc.edu.co/investiga/archivos/grupoinvestigacioncolombia.doc Ferro Bayona, J., et al. (1995). *Los estudios de derecho frente al siglo XXI.*. Ediciones Uninorte,

Flórez, R. y Cuervo, C. (2005). El regalo de la escritura. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Flórez, R., & Cuervo, Á. (2005). Habilidades básicas en lectura y escritura en educación superior. Universidad Nacional.

García Villegas, M. (2010). Colombia, tierra de abogados. Especial para El Espectador, 1 de mayo de 2010. www.elespectador.com/impreso/. /articuloimpreso201004–colombia–tierra– de–abogad...

Giacometto Ferrer, A. y García González, Al. (2000) *Crisis de la Enseñanza del Derecho*. Ediciones Librería del Profesional,

Giannini, S. (2020). COVID–19 y educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada.*

Giannini, S. (2020). COVID–19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC, 11(17), pp. 1–57.

Reales Vega, R. J. (2020). *Afectaciones de la pandemia del Covid 19 en la Educación Superior colombiana.* http://site.uninunez.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/358

Ceballos Bedoya, M. A., & García Villegas, M. (2021). Abogados al por mayor: la educación jurídica en Colombia desde una visión comparada. Análisis político, 34(101), 97–119.

Arroyo Landazuri, C. A., & Pérez Vásquez, S. (2024). *La formación en derecho en un entorno de transformación digital: análisis al currículo de la UCC*. UCC

Giannini, S. (2020). Educación superior en tiempos de pandemia. París: UNESCO. Giannini, S. (2020). Educación superior en tiempos de pandemia. París: UNESCO.

Gómez Campos, V. M. (2016, 19 de febrero). Entrevista sobre capital cultural y pruebas Saber Pro. Diario *El Espectador*.

ICFES. (2013). Informe de rendición de cuentas: Competencias en lectura crítica y comunicación escrita. Bogotá.

La República. (2015, 15 de marzo). *Bajo desempeño en pruebas Saber Pro de estudiantes de Derecho.*

Londoño, B. (2005). Autismo institucional en facultades de Derecho. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 10(2), 89–104.

López, G., & Arciniegas, E. (2007). *Desafíos en la formación de competencias escriturales.* Universidad del Valle.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Estándares básicos de competencias de lenguaje.* MEN

González Pinzón, B., y Vega, V. (2012) Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. En: Revista Interacción Vol. 12, pp. 195–201. http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf

González, B. (2008). *Dispositivos para pensar una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación superior.* Conferencia desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana de México. México D.F. febrero 20 de 2008.

González, B. (2009). Strategies, policies and research on reading and writing in Colombian universities. En Ch. Bazerman, R. Krut, S. Null, P. Rogers & A. Stansell. *Traditions of Writing* Research – Routledge.

Gómez Campos, V. M. (2016, 19 de febrero). *Entrevista sobre capital cultural y pruebas Saber Pro*. En El Espectador.

Gómez Isaza, María Cristina. (2002) "Las Tendencias en la Investigación Jurídica en Colombia. Descripción de Algunas experiencias". Seminario Internacional. La Investigación en las Ciencias Sociales y el Derecho. Bogotá: Centro de Investigaciones Socio Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre.

González, B. (2008). Dispositivos para pensar una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación superior. Conferencia desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana de México. México D.F. febrero 20 de 2008.

Gómez Isaza, M. C. (2002). Las Tendencias en la Investigación Jurídica en Colombia. Descripción de Algunas experiencias. Seminario Internacional. La Investigación en las Ciencias Sociales y el Derecho. Bogotá: Centro de Investigaciones Socio Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre.

Hall, B., & López, M. I. (2011). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. Literatura y Lingüística, 23, 167–192.

Halliday, M., & Martin, J. (1993). Writing Science: Literacy and discourse power. Londres: Routledge.

Halliday, M., & Matthiessen, C. (2004). An introduction to functional grammar. New York: Routledge.

Harvey, A. (2004). Informe de avance Proyecto FONDECYT 1030982. Santiago de Chile.

Harvey, A., & Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. Estudios Filológicos, (Septiembre), 95–114.

ICFES. (2013). Antecedente de las pruebas SABER PRO. Bogotá. Disponible en: http://www.icfes.gov.co/examenes/saberpro/informacion–general/estructura–general–del–examen

Jiménez, Y., & Ruiz, M. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID–19. Economía y Desarrollo, 165.

Jurado Bustamante, F., & Pérez Abril, M. (1998). Juguemos a interpretar la evaluación de competencias en lectoescritura. Bogotá: Universidad Nacional – Editorial Plaza y Janés.

Jurado Valencia, F. (2002). *Los procesos de lectura.* Bogotá: Magisterio.

La República. (2015, 15 de marzo). *Bajo desempeño en pruebas Saber Pro de estudiantes de Derecho.*

Larrosa, J. (2003). *Experiencias en la lectura.* Laertes.

Londoño, B. (2005). Importancia de las redes en la construcción de comunidades académicas. *Revista Virtual UCN*.

Londoño, D., Henao, J., Frías, L., Moreno, V., Roncancio, A., & Betancourt, R. (2013). Calidad argumentativa de los estudiantes del Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado: *Informe de Investigación. Envigado*: Institución Universitaria de Envigado.

Londoño, B. (2005). Autismo institucional en facultades de Derecho. MEN. (2008*). Estándares básicos de competencias de lenguaje*.

López, G., & Arciniegas, E. (2007). D*esafíos en la formación de competencias escriturales*. Universidad del Valle.

López, M.T. (2008). Las tipologías textuales: esquemas básicos sobre los que comentar los distintos tipos de texto. Enfoques educativos, 13, 55–63.

Magliano, J., Millis, K., Ozuru, Y., & McNamara, D. (2007). A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. In D. McNamara (Ed.), Reading Comprehension Strategies (pp. 107–136). Lawrence Erlbaum Associates.

Magliano, J., & Millis, K. (2003). Assessing reading skill with a think–aloud procedure and Latent Semantic Analysis. Cognition and Instruction, 21(3), 251–283.

Maldonado, M. (2002). Las competencias: una opción de vida. ECOE Ediciones. McNamara, D. S. (2004). SERT: Self–explanation reading training. Discourse Processes, 38(1), 1–30.

McNamara, D. S. (2009). The importance of teaching reading strategies. Perspectives on Language and Literacy, 35, 34–40.

McNamara, D. S. (2010). Strategies to read and learn: overcoming learning by consumption. Medical Education, 44(4), 340–346.

McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. Discourse Processes, 22, 247–288.

McNamara, D., O'Reilly, T., Rowe, M., Boonthum, C., & Levinstein, I. (2007). iSTART: A web–based tutor that teaches self–explanation and metacognitive reading strategies. In D. McNamara (Ed.), Reading comprehension strategies (pp. 397–420). Lawrence Erlbaum Associates.

Millis, K., & Magliano, J. (2012). Assessing comprehension processes during reading. In J. Sabatini, T. O'Reilly & E. Albro (Eds.), Reaching an understanding: Innovations in how we view reading assessment (pp. 61–83). Rowman & Littlefield Education.

Murillo, M. (2009). El estado de la investigación en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana y latinoamericana. Universidad del Cauca.

Neira Martínez, A. (2015). Lectura en la educación superior: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año (Tesis doctoral). Universidad de Concepción, Chile.

O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high–stakes" measures of high school students' science achievement. American Educational Research Journal, 44, 161–196.

Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico–profesionales. Signos, 38(58), 221–267.

Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. Signos, 44(76), 145–167.

Parodi, G., & Gramajo, A. (2003). Los tipos textuales del corpus técnico profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles. Signos, 36(54), 207–223.

Parodi, G., Peronard, M., & Ibáñez, R. (2010). Saber leer. Santillana.

Parodi, G., Venegas, R., Ibáñez, R., & Gutiérrez, R. M. (2008). Géneros del discurso en el Corpus PUCV–2006. En G. Parodi (Ed.), Géneros académicos y profesionales: accesos discursivos para saber y hacer (pp. 41–61). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Peña Borrero, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Ministerio de Educación Nacional.

Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. Brown & P. Hagoort (Eds.), The neurocognition of language (pp. 167–208). Oxford University Press.

Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo básico. Onomázein 14 (2), 197–210.

Reales Vega, R. J. (2020). Afectaciones de la pandemia del Covid 19 en la Educación Superior colombiana. http://site.uninunez.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/358

Reyes, G. (1998). *Cómo escribir bien en español.* Madrid: Arco libros.

Reyes Blacido, I., Flores Flores, H., Poma Henostroza, S. L., Sánchez Baquerizo, P. A., & Ciriaco Reyes, N. (2021). Las competencias de los docentes en el manejo de las herramientas digitales en los tiempos de pandemia en la Universidad Nacional de Educación (UNE). Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 9(1).

Riffo, B., & Contreras, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. Estudios Pedagógicos, 38(2), 201–219.

Riffo, B., & Véliz, M. (2011). Modelo de evaluación de la comprensión lectora. Informe de avance proyecto Fondef D08I1179. Universidad de Concepción.

Riffo, B., Véliz, M., Castro, G., Reyes, F., Figueroa, B., Salazar, O., & Herrera, M. O. (2011). LECTUM. Prueba de comprensión lectora. Conicyt, Proyecto Fondef D08I1179.

Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R. y Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. Signos, 36(54), 235–247.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. Review of Educational Research, 64(4), 479–530.

Sabaj, O., & Ferrari, S. (2005). La comprensión de textos especializados en sujetos con formación profesional diferenciada. RLA, 43(2), 41–51.

Sabaj, O., & Páez, D. (2010). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. Literatura y lingüística, (22), 117–134.

Sánchez, A. (2003). *Redacción avanzada.* Thompson Editores.

Sánchez, J. M. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La estrategia de lectura significativa de textos. Electronic journal of research in educational psychology, 2(3), 113–132.

Sánchez, M. J. (2000). Los artículos experimentales y argumentativos de Psicología. Su pertenencia a la tipología de Escrito Científico. LFE: Revista de lenguas para fines específicos, (7), 339–354.

Sandoval, P., Frit, M., Maldonado, A. y Rodríguez, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. Educar em Revista, 2, 73–102.

Santín Hodges, I. (2005). Manual de redacción: teoría y práctica. Trillas.

Semana. (19 de agosto de 2021). Estas son las carreras universitarias que se rajaron en las pruebas Saber Pro.

Serafini, M. (2000). Cómo redactar un tema. Paidós.

Silva García, G. (2001). El mundo real de los abogados y la justicia. Tomo I. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, ILSA.

Singer, M. (2007). Inference processing in discourse comprehension. Gaskell, M.G. (Ed.) The Oxford handbook of psycholinguistics. New York: Oxford.

Smith, F. (2012). Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Routledge.

Snow, C. (2002). Reading for understanding. Toward a R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND Education.

Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura. Barcelona: Graó.

Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. Actividades Educativas en Educación 7(3), 1–15.

Soto, G., & Zenteno, C. (2004). Los sintagmas nominales en textos científicos escritos en español. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante, 18, 275–292.

Riffo, B., & Véliz, M. (2011). LECTUM: Prueba de comprensión lectora. Fondef.

Riffo, B., Véliz, M., Castro, G., Reyes, F., Figueroa, B., Salazar, O. y Herrera, M. O. (2011). LECTUM. Prueba de comprensión lectora.

Riffo, B., Véliz, M., Castro, G., Reyes, F., Figueroa, B., Salazar, O. y Herrera, M. O. (2011). LECTUM. Prueba de comprensión lectora. Conicyt, Proyecto Fondef D08i1179.

Riffo, B., Véliz, M., Castro, G., Reyes, F., Figueroa, B., Salazar, O. y Herrera, M. O. (2011). LECTUM. Prueba de comprensión lectora. Conicyt, Proyecto Fondef D08i1179.

Riffo, B., Véliz, M., Castro, G., Reyes, F., Figueroa, B., Salazar, O. y Herrera, M. O. (2011). LECTUM. Prueba de comprensión lectora. Conicyt, Proyecto Fondef D08i1179.

Sánchez, A. (2003). *Redacción avanzada*. Thompson Editores.

Santín Hodges, I. (2005). Manual de redacción: teoría y práctica. Trillas. Semana (agosto 19, 2021). Estas son las carreras universitarias que se rajaron en las pruebas Saber Pro.

Sepúlveda L, M. y Corredor, E. A. (2019). *Manejo de competencias y producción de textos en los estudiantes de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*. [Producto de investigación]. Repositorio Unicolmayor.

Valencia Cárdenas, S., & Suárez García, Y. D. (2023). Uso pedagógico de tecnologías en la enseñanza del derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín. *Revista Científica UISRAEL,* 10(1), 61–80.

Vidal Quera, G. (2022). *La enseñanza del derecho en épocas de pandemia. Una mirada desde la experiencia docente de la universidad pública argentina*. https://repositorio.cecar.edu.co/entities/publication/060e9d04–e9bd–4e79–a0c7–fd4029f39c67V

Zamora, M., & Quintana, M. C. (2021). Las competencias comunicativas avanzadas en el trabajo académico de la educación superior. *A&H Revista De Artes, Humanidades*.

Esta obra
se diseño electrónicamente en
Grupo Editorial Ibáñez,
Cra. 69 Bis No. 36-20 Sur
Tels.: 2300731 - 2386035
Bogotá D.C. - Colombia

Este libro presenta los resultados de la investigación aplicada en el marco del proyecto "Impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en el programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el período de confinamiento por COVID-19 en materia de competencias comunicativas" (Consejo Académico, Acuerdo 100 del año 2022); en contraste con los resultados del proyecto de investigación "Manejo de competencias de lectoescritura y producción de textos en los estudiantes de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca" (2018. Registro: INV-2023-045).

El propósito fue evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas remotas implementadas durante la pandemia por COVID-19 sobre las competencias comunicativas de los estudiantes, en comparación con los resultados obtenidos en 2018. De suerte que la ventana de análisis va de los años 2019 al 2024. De forma que los hallazgos aquí consignados buscan aportar a la reflexión pedagógica en el campo de la educación jurídica, con énfasis en el fortalecimiento de habilidades de lectura, escritura y argumentación en entornos mediados por tecnologías digitales, y la toma de las decisiones curriculares idóneas para el subsecuente fortalecimiento de las comunicativas en los estudiantes.

ISBN: 978-958-5198-59-3
9 789585 198593