

Alfabetismo funcional e inclusión de los estudiantes de “regímenes especiales”

del Programa de Derecho en la Universidad
Colegio Mayor de Cundinamarca periodo
2015-2020

Myriam Sepúlveda López



UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA
SELLO EDITORIAL

ALFABETISMO FUNCIONAL E INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE “REGÍMENES ESPECIALES”

del Programa de Derecho
en la Universidad Colegio Mayor
de Cundinamarca periodo

2015 – 2020

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Sepúlveda López, Myriam, autor

Alfabetismo funcional e inclusión de los estudiantes de “regímenes especiales” del programa de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, periodo 2015-2020 / Myriam Sepúlveda López. -- Bogotá : Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2024.

188 páginas.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-5198-33-3

1. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Programa de Derecho - Estudiantes - Investigaciones 2. Alfabetización funcional - Enseñanza superior - Investigaciones - Colombia - Siglo XXI 3. Educación inclusiva - Investigaciones - Colombia - Siglo XXI 4. Estudiantes universitarios - Investigaciones - Colombia - Siglo XXI

CDD: 378.1709861 ed. 23

CO-BoBN- 00318

Primera Edición, 2024

© Myriam Sepúlveda López

© Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Carrera 13 No. 38- 29, Edificio San Juan, noveno piso

www.unicolmayor.edu.co

Diseño de portada, diagramación e impresión: Imageprinting SAS

Corrección de estilo: Imageprinting SAS

Bogotá, Colombia, 2024

ISBN: 978-958-5198-33-3

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materias del Derecho de autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer sin contar con la previa autorización de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

ALFABETISMO FUNCIONAL E INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE “REGÍMENES ESPECIALES”

del Programa de Derecho
en la Universidad Colegio Mayor
de Cundinamarca periodo
2015 – 2020

Myriam Sepúlveda López



UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA

SELLO EDITORIAL

Tabla de contenido

Introducción	7
1. Contexto de inclusividad en las Instituciones de Educación Superior (IES)	13
Política de inclusión en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y en el programa de Derecho	35
2. Marco teórico conceptual	55
2.1 Educación inclusiva	56
2.2 Integración educativa	64
2.3 Diversidad en el aula inclusiva	66
2.4 Alfabetización funcional y capital <i>cultural de base</i>	67
3. Metodología	89
Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad.	98
3.1 Pregunta: Según el artículo, ¿por qué no deberían ser demasiado rígidas las zapatillas deportivas?	102
3.2 Pregunta: Fijate en esta frase que está casi al final del artículo. Aquí se presenta en dos partes:	102
Permanencia y deserción en la facultad de Derecho de Uicolmayor	113
4. Análisis de resultados y discusión	125
5. Conclusiones	139
6. Aporte significativo del trabajo de investigación	143
Referencias bibliográficas	149
Anexo 1	163
Anexo 2	167
Referencias bibliográficas	171
Anexo 3	173
Referencias bibliográficas	189

Índice de tablas

Tabla 1. Normatividad referente a la inclusión	22
Tabla 2. Factores y características de evaluación de alta calidad –CESU	32
Tabla 3. Definiciones de alfabetismo-alfabetismo funcional	68
Tabla 4. Descripción resumida de los nuevos niveles de competencia lectora incluidos en PISA-D	91
Tabla 5. Distribución de la puntuación en lectura por procesos de codificación	119
Tabla 6. Resultados modelo Villalón primera parte	120
Tabla 7. Resultados modelo Villalón segunda parte	128
Tabla 8. Resultados modelo Villalón tercera parte	132

Índice de anexos

Anexo 1. Plantilla de respuestas a las preguntas sobre los textos Villalón	163
Anexo 2. Propuesta Semillero de Investigación "regímenes especiales"	167
Anexo 3. Proceso de formación programa Analítico en el anexo	173

Introducción

Al programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (en adelante Uicolmayor) ingresan anualmente varios estudiantes de "regímenes especiales"; esto es, aquellos que ingresan bajo los criterios fijados en los Acuerdos 034 de 2010 y 003 de 2013 del Consejo Superior Universitario¹. Sin embargo, como indicó el Informe Final de Autoevaluación con fines de Acreditación del programa de Derecho (2015), varios de esos estudiantes admitidos eventualmente desertaron o perdieron su cupo por bajo rendimiento

[...] teniendo en cuenta que los estudiantes mencionados vienen de situaciones culturales muy diversas a los

1 Señala el Acuerdo 034 de 2010 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca que "[...] para la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en sus procesos de admisión, son elementos fundamentales la inclusión social y la valoración de la diferencia cultural, en el proceso de formación integral de sus estudiantes". Razón por la cual dispuso "ARTÍCULO 1º.- FIJAR criterios de admisión para aspirantes de "regímenes especiales", destinando ciertos cupos preferentes, por régimen para cada programa académico de pregrado que ofrece la Institución, a los miembros de las siguientes comunidades: "ARTÍCULO 3º.- CUPOS.[...] Negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras 6; Indígena 6; ROM 1; Departamentos donde no hay instituciones de educación superior, zonas apartadas y de difícil acceso (Ley 1084) 1; Población Desplazada 1." A estos "regímenes especiales" el Acuerdo 003 de 2013 del mismo Consejo Superior adicionó: ARTÍCULO SEGUNDO-CUPOS. La Universidad destinará los siguientes cupos por cada Régimen Especial, para cada uno de los Programas Académicos de Pregrado que ofrece la Universidad, semestralmente así: Mujeres cabeza de familia víctimas del conflicto (Ley 1448 de 2011) 2; Adolescentes víctimas del conflicto (Ley 1448 de 2011) 2; Bachilleres Isleños (Ley 915 de 2004) 2. Parágrafo. La destinación de los dos cupos por cada régimen para la Facultad de Derecho, será anual, conforme al proceso de admisión.

estudiantes del interior país, de ahí la necesidad que desde medio universitario y de la facultad se realice un acompañamiento personalizado e integral en el proceso de formación del estudiante.

Lamentablemente, no se ha implementado la estrategia de acompañamiento propuesta por el Informe, debido a que no se han caracterizado los factores deficitarios ni las potencialidades de los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho. Factores y potencialidades que habrían de verse reflejados en el impacto social que la política institucional de admisión de "regímenes especiales" ejerce sobre los propios estudiantes y los grupos de tratamiento especial que se persigue atender.

El diagnóstico del impacto social que presenta este trabajo se refiere "al grado de influencia interna [...] que posee la unidad académica; en el ámbito interno se percibe en los cambios que experimentan los estudiantes a su paso por unidad académica" (Universidad Centroamericana, 2006). Así pues, la evaluación adelantada no es una medición de resultados a posteriori a través de indicadores, ya que ello condicionaría el estudio a la estadística de egreso o deserción; en cambio, es un análisis cualitativo sobre la incidencia de la formación integral del programa de Derecho en los estudiantes de regímenes especiales –en el ámbito interno– en cada momento, desde su ingreso a su egreso, de su paso por la facultad, en particular respecto de su alfabetización funcional.

En efecto, el particular que se diagnostica tiene que ver esencialmente con la percepción generalizada del rezago, en términos de alfabetización funcional, de los estudiantes de los "regímenes especiales". Percepción que, sin embargo, no encuentra apoyo en ninguna una evaluación pedagógica. Aunque es recurrente oír la preocupación, de los docentes del programa de Derecho de la Unicolmayor, sobre las limitaciones de los estudiantes de los "regímenes especiales" en sus competencias alfabético-funcionales básicas; y, al mismo

tiempo también, es frecuente que los estudiantes admitidos bajo los criterios de dichos regímenes llamen la atención sobre la inexistencia de espacios de acompañamiento para compensar el déficit que en dichas competencias reconocen. Dos preocupaciones que obligan la formulación problemática siguiente: ¿Cuál ha sido el proceso de los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca respecto de las capacidades inherentes al alfabetismo funcional y a la política institucional de inclusión durante el período 2015-2020?

Tan sólo una vez realizado el diagnóstico que sugiere la pregunta antecedente podría hablarse con propiedad de evaluación de impacto y, desde allí, proponer estrategias pedagógicas participativas en el aula que promuevan la gestión inclusiva del capital cultural de base de los estudiantes de "regímenes especiales" –preliminarmente definido como el conjunto de competencias con las que cuenta este, gracias a la familia y la educación básica y media previas- en el programa de Derecho unicolmayorista. Estrategias participativas que promuevan un currículo equitativo, pertinente y de calidad y la forma de evaluar al programa, considerando los factores que intervienen en la formación de los estudiantes de "regímenes especiales", su mejoramiento profesional y humano. Ya que "[...] bajo la denominación de evaluación de impacto se entiende el proceso evaluatorio orientado a medir los resultados de las intervenciones, en cantidad, calidad y extensión según las reglas preestablecidas" (Abdala, 2004, Cáp.2, pp. 28-29). Reglas que se refieren, en este caso, a los lineamientos que enmarcan los procesos de formación, investigación y proyección social que se sintetizan en el modelo pedagógico institucional –MOPEI- y que se reflejan en el modelo pedagógico del programa de Derecho –MOPEP-.

De ahí que es objetivo general de este trabajo diagnosticar las competencias adecuadas al alfabetismo funcional en los estudiantes de "regímenes especiales" y, subsecuentemente,

el impacto -interno y externo- que en ellos tiene –o tuvo- su paso por el programa de Derecho de la Unicolmayor, para desarrollar desde allí estrategias pedagógicas participativas que atiendan sus factores deficitarios y favorezcan sus potencialidades: su capital cultural de base.

En orden a desarrollar el objetivo anterior, se procuró: a) Identificar las competencias adecuadas a un alfabeto funcional en un estudiante de un programa de Derecho; b) Conocer el desempeño en las competencias alfabético-funcionales de los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho de la Unicolmayor; c) Identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho de la Unicolmayor respecto de las competencias adecuadas en lectura crítica, comunicación escrita, expresión oral y comunicación jurídica; y, d) Proponer algunas recomendaciones pedagógicas que promuevan la gestión inclusiva del capital cultural de base de los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho Unicolmayorista.

Naturalmente, para llevar a cabo la tarea que se propuso este trabajo hubo de sortearse varios momentos que se decantarán ordenadamente en lo seguido. En primer lugar, se describió los antecedentes de la política de inclusión educativa de la educación superior, nacional e institucional, desde dónde se vierten los elementos fundamentales de inclusión social y valoración de la diferencia cultural, para fijar criterios de admisión para aspirantes de "regímenes especiales", en particular a la Facultad de Derecho de la Unicolmayor.

Seguidamente, se discute en términos teórico-pedagógicos las categorías de alfabetización funcional, capital cultural de base e inclusión educativa en particular respecto de las relaciones conceptuales entre: i) educación inclusiva, ii) integración educativa, y iii) diversidad y aula inclusiva. Una vez sentado el acervo teórico sobre el que se mueve este trabajo, la evaluación diagnóstica propiamente dicha, en términos

metodológicos, se lleva a cabo mediante el análisis de los datos recabados desde "cuestionarios administrados" (en línea) a una muestra de estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho (activos y egresados) durante el período 2015-2020.

Por último, en las conclusiones, se reflexiona sobre las fortalezas y debilidades manifiestas en los resultados de los cuestionarios -pruebas- autoadministradas por los estudiantes de "regímenes especiales" y se ofrece una propuesta para potencializar las fortalezas de la educación inclusiva mediante un plan estratégico pedagógico de gestión y aplicación para el aula que atienda los factores deficitarios de los estudiantes de "regímenes especiales" que incorpore sus potencialidades en la formación integral de la población docente.

1. Contexto de inclusividad en las Instituciones de Educación Superior (IES)

En los Lineamientos de la política en educación superior inclusiva (2013), el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) proyecta la educación inclusiva como:

La estrategia para promover e implementar el proceso de identificación y superación de las barreras de aprendizaje de la población estudiantil, caracterizándolas, generando proyectos institucionales que promuevan el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes, construyendo una política educativa inclusiva fundamentada en los DDHH, valorando la diversidad y la participación para fomentar la inclusión social en la universidad (Ginè, 2003 y Meléndez, 2003).

Desde esa óptica, se ha venido trabajando durante años en una política de “educación para todos” que, para el caso de la educación superior, el MEN recoge en:

[...] cuatro retos para promover en las IES públicas y privadas la gestión inclusiva, a través de la apropiación, la implementación, el seguimiento y la evaluación de una política de educación superior inclusiva para el país. Los retos son:

- Generar procesos académicos inclusivos.
- Contar con docentes inclusivos, es decir formados en educación inclusiva.
- Promover espacios de investigación, innovación social, de creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva.
- Construir y consolidar una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de la educación superior inclusiva.
- Diseñar e implementar una política de educación superior inclusiva institucional (Arizabaleta y Ochoa, 2016, p. 47).

Resulta evidente que los retos propuestos por el MEN para la educación inclusiva se dirigen, en primer lugar, a un marco de admisión especial para estudiantes en la universidad, sea esta pública o privada, que materialice principios constitucionales y legales legítimos², y al tiempo observen

2 Efectivamente, la Constitución Política de Colombia de 1991, en sus artículos 1, 13, 16, 20, 67, 70; reconoce los derechos de todas las personas sin distinción alguna a la libertad, igualdad, equidad y al libre desarrollo de la personalidad, en el marco de la diversidad y la pluriculturalidad. Así mismo, los artículos 1, 2, 4, 5 y 6 de la Ley 30 de 1992, señala que la Educación Superior, como servicio público y cultural, debe posibilitar el desarrollo de las potencialidades personales y será accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso.

principios universalmente admitidos³; sin embargo, dichos Lineamientos hacen necesario ampliar la cobertura en cualquier Política Institucional de Inclusión a los grupos que, por razones históricas y políticas, son representativos de las falencias que tiene el sistema de educación superior para facilitar su acceso, permanencia y graduación. Una ampliación que contrasta con la realidad que:

[...] cada año 300.000 colombianos, en su mayoría pertenecientes a las familias más pobres, terminan bachillerato y no tienen ninguna posibilidad de ingresar a la universidad. [...] Solo 33 por ciento de los niños menores de 6 años, reciben educación inicial. De cada 100 que ingresan a primaria apenas 39 terminan el bachillerato. En la dura realidad, el único camino asegurado para recibir educación -sobre todo de calidad- en Colombia, es ser rico [...] Pocos conocen mejor esa realidad -sus motivos profundos, sus duras expresiones, sus trágicas consecuencias- que los rectores, los profesores, demás trabajadores y alumnos de las 32 universidades públicas que hay en el país, 85 por ciento de cuyos estudiantes pertenecen a los estratos 1, 2 y 3 [...] El gran deterioro del funcionamiento y de las finanzas de las

3 Señala la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), numeral 4, artículo 3., la necesidad de

[...] empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

Así mismo, los artículos 5 y 7 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y los Artículos 21, 22, 26, 27 y 28 del Convenio No. 169 de la OIT de 1989 sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes, reconocen adoptar medidas de prevención en las esferas de enseñanza, la educación, la cultura y la información para combatir los prejuicio., que conduzcan a la discriminación; así como, destinar programas a los pueblos interesados a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

universidades públicas viene de la Ley 30 de 1992, que ató el crecimiento de los presupuestos al índice de Precios al Consumidor, lo cual generó un creciente desfase entre los ingresos y el valor de las obligaciones en calidad y cobertura. También les congeló la planta de profesores y las obligó a financiar parte de sus actividades con recursos propios.

25 años después, el resultado en lo económico es desastroso. En 1993 los aportes de la nación a las universidades públicas representaban 73 por ciento sus recursos y para el año 2016 habían disminuido a 48 por ciento. [...] El Sistema de Universidades Estatales SUE reporta a la fecha, un déficit de 434.874 millones de pesos para terminar de cumplir las obligaciones de este año y un desfinanciamiento acumulado de 3,2 billones de pesos en funcionamiento y 15 billones de pesos en inversión. [...] Lo sorprendente y loable es que, aún en condiciones tan adversas, las universidades públicas han cumplido cabalmente su labor. Más de la mitad cuentan con Acreditación Institucional de Alta Calidad y, con base en generar recursos propios, han alcanzado logros tan sobresalientes como aumentar en 124 por ciento la cobertura entre los años 2000 y 2018. Además de que la mayoría de sus estudiantes son los colombianos más pobres, las universidades públicas son las únicas que están presentes en las regiones más vulnerables del país. [Así] el programa Ser Pilo Paga es indefensible que un país como el nuestro, con uno de los menores porcentajes de inversión en educación superior de América Latina, destine a un club de universidades de élite, -para educar 40.000 estudiantes de ese programa-, el mismo presupuesto que destina a universidades estatales para atender más de 600.000 (Manga, 3 de octubre de 2018).

En orden a dicha realidad, el desarrollo incluyente de la educación superior de la mayoría de los grupos que, por razones históricas y políticas, son representativos de las falencias que tiene el sistema de educación superior recae sobre las IES públicas. Y, por lo mismo, la inclusividad en la demanda por educación superior de las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras; indígena, romaní, población desplazada, de municipios pobres, mujeres cabeza de familia y adolescentes víctimas del conflicto y bachilleres isleños termina siendo, mayoritariamente, responsabilidad de IES como la Unicolmayor.

Con todo, y aunque la política de inclusividad del MEN hace mención del Enfoque e Identidades de Género para los Lineamientos de Política de Educación Inclusiva a tener en cuenta para el desarrollo de las Políticas Institucionales al respecto, las estrategias de educación inclusiva para cada uno de los grupos priorizados por el MEN⁴ dan cuenta tan solo de los dos (2) elementos del principio de integralidad, es decir de la pertinencia y la calidad, para garantizar el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes; y del principio de flexibilidad que se relaciona a la adaptabilidad para responder a la diversidad cultural y social cambiante de los propios lineamientos (2013, pp. 48-49). Todo ello desde un enfoque diferencial⁵, que incluye el enfoque de género, y no

4 De acuerdo con los lineamientos del MEN:

La complejidad del contexto colombiano, la pluralidad de culturas y territorios, el conflicto armado y las múltiples expresiones de inequidad en las regiones obliga a priorizar una serie de grupos que son más proclives a ser excluidos del sistema educativo por circunstancias sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, y que afectan los procesos de aprendizaje. [...] los siguientes cinco grupos que, por razones históricas y políticas, son representativos de las falencias que tiene el sistema de educación superior para facilitar su acceso, permanencia y graduación:

- Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales
- Grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rom
- Población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011.
- Población desmovilizada en proceso de reintegración
- Población habitante de frontera. (2013, p. 41)

5 Ver el sitio web de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos referente a la definición de este enfoque, en: http://www.hchr.org.co/acnudh/index.php?option=com_content&view=article&id=2470%3Aique-es-el-enfoque-diferencial&catid=76%3Arecursos&Itemid=72

de una política carácter "integradora", pues la "priorización no deja de lado la preocupación por las relaciones intersubjetivas entre todas y todos los estudiantes" (2013, p. 44).

El cambio de paradigma procura distanciarse del equívoco común de confundir educación inclusiva con integración educativa. Ya que, aunque el término integración se posesionó mucho antes que el de inclusión y además obtuvo importantes avances en cuanto a procesos de reforma educativa, tiene serias limitaciones para significar los principios y fines de la educación inclusiva. Razón por la cual, Blanco (1997), Faro y Vilageliu (2000) proponen que el término inclusión reemplace al de integración, aunque, al mismo tiempo, trabajan conjuntamente.

De hecho, la sola integración impide aproximarse a una educación respetuosa con la diversidad (dignidad) de todos los estudiantes. Pues, la responsabilidad de involucrar a aquellos no incluidos en el aula, la universidad o el sistema educativo en general, termina siendo una cuestión de la educación especial y sus educadores y no como una responsabilidad social conjunta. Así, la óptica de integración como "meter dentro al que estaba fuera" no resulta en la transformación del sistema educativo y el aula porque tiene un marcado viso conservador. La Universidad abre sus puertas al diferente, al diverso, pero a cuenta de que él se acople, se adapte, se una al todo homogéneo.

En ese sentido, integrar es otra forma de excluir y no de incluir; porque, si bien en la integración ya existe un reconocimiento de la diversidad en los educandos por parte de la Universidad, eso no significa necesariamente el replanteamiento pedagógico y funcional de la misma. Ya que, como sucede actualmente en el programa de Derecho unicolmatorista, perfectamente puede continuar empleando las estrategias pedagógicas estandarizadas y, al mismo, integrar;

esto es, acomodar las mismas estrategias pedagógicas a las nuevas necesidades de la población diversa sin que ello signifique un cambio sustancial en la dirección pedagógica (Arreaza, 2009, p. 7).

En efecto, pese a que pueden existir políticas educativas de integración, ello no es sino el primer pasó de una educación Inclusiva. Como lo pone de presente el MEN (2007):

La educación inclusiva es una política que se materializa en estrategias de ampliación del acceso, **el fomento a la permanencia y a la educación pertinente y de calidad, y el mejoramiento de la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo** y la identificación de instituciones educativas que puedan dar atención apropiada. Por lo tanto, el denominado "programa de educación inclusiva" es una actividad articulada a la política de mejoramiento de la calidad desde los planes de apoyo al mejoramiento. Su fundamento es reconocer que en la diversidad cada persona es única y que la educación inclusiva es el vehículo para alcanzar la meta de educación para todos. (Negrilla fuera del texto)

Sin embargo, hay que atender que el mismo MEN ha reconocido que:

[...] El concepto de integración no es sinónimo de inclusión. [...] la integración hace referencia al paradigma educativo que antecede al de la educación inclusiva. Se trata de la visión propia de los años 80 y 90, la cual estaba enfocada en atender a las personas en situación de discapacidad bajo el término "necesidades educativas especiales" (NEE). La acción de incluir trasciende la integración, ya que no se trata únicamente de atender a un grupo social específico por medio de acciones

transitorias, sino de ofrecer a todos los estudiantes un conjunto sólido de políticas institucionales que buscan, desde el primer momento, la igualdad de oportunidades. Aunque en su momento la integración sirvió para visibilizar ciertos grupos excluidos de los sistemas educativos, el concepto no forma parte del léxico de la educación inclusiva (2013, p. 25).

Pese a la existencia de dichos Lineamientos, actualmente en Colombia en general y en el programa de Derecho de Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en particular, la atención educativa inclusiva en las aulas regulares tiende a ser todavía más integradora que inclusiva; el docente debe acoplarse a las características que la mayoría homogenizada posee. Como es del caso del capital cultural de base, pues de no hacerlo, simplemente fracasará. Y en ello cuenta, naturalmente, la adscripción de las capacidades -y/o de las competencias- de los estudiantes a un "régimen de pruebas estandarizadas": desde las pruebas nacionales: Saber, Saber Pro, a las pruebas internacionales como Pisa.

Naturalmente, por el momento no es del caso tratar aquí la discusión teórico-pedagógica respecto del alcance de los conceptos de integración y/o inclusión educativa presentada por, entre otros, Sebba y Sachdev (1997) y Parra Dussan (2011), porque las aclaraciones conceptuales son tema del siguiente apartado. Baste por el momento indicar que el MEN piensa la educación inclusiva como un proyecto a largo plazo, abierto a discusiones; "una primera base de trabajo sólida que sirva como sustento para su continuación" (2013, p. 25). Más aún cuando a los grupos originalmente priorizados han de sumarse ahora la población LGBTI y la población desmovilizada en proceso de reintegración del anterior grupo guerrillero de las FARC-EP, que está a la espera de la implementación de los Acuerdo de Paz de

La Habana-Teatro Colón en lo que respecta, entre otros, al tema de la educación inclusiva⁶.

De hecho, en educación superior las instituciones técnicas profesionales, tecnológicas, universitarias o escuelas tecnológicas y universidades de naturaleza pública, en el marco de su autonomía deberán establecer procesos de selección, admisión y matrícula que posibiliten a todos los grupos priorizados y por priorizarse –con el marco normativo existente para ellos y para todo el acervo legal y jurisprudencial que este por venir– su inclusión vía oferta en el sistema educativo superior. Dicho marco normativo puede sintetizarse como sigue:

6 Como ya destacaba la Revista Semana:

El acuerdo contempla que la guerrilla, en coordinación con el Gobierno Nacional, desarrolle programas educativos y de capacitación en el interior de las zonas veredales, centrados en la formación para el trabajo y la nivelación en educación básica, primaria, secundaria o técnica [...] habla también de garantizar la cobertura y la calidad educativa; erradicar el analfabetismo; acercar las instituciones académicas a las zonas rurales, e invertir en infraestructura educativa, maestros cualificados y acceso a tecnologías de la información. La oferta de programas en estas regiones deberá incluir formación técnica agropecuaria desde la educación media (décimo y undécimo), y se impulsarán procesos de investigación, innovación y desarrollo de este sector desde la academia. También se contempla un incremento de los cupos para la capacitación técnica, tecnológica y universitaria, y becas con créditos condenables para estudiantes rurales con bajos recursos. (26 de septiembre de 2016. Negrilla fuera del texto)

Tabla 1. Normatividad referente a la inclusión en Colombia

Población	Normatividad
I. Personas con discapacidad	<p>Instrumentos de Derecho Internacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Declaración de los Derechos de los Discapacitados: Resolución 30/3447 proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 9 de diciembre de 1975 (originalmente conocida como "Declaración de los Derechos de los Minusválidos). • Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad: Resolución 37/52 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 3 de diciembre de 1982. • Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad: Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993. • Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad: Documento aprobado por los países miembros de la OEA y ratificada por Colombia el 31 de Julio de 2002. • Declaración de Santa Cruz de La Sierra de los Jefes de Estado y de Gobierno de los países iberoamericanos, celebrada en Bolivia 14 y 15 de noviembre de 2003. Donde se declara el año 2004 como el año de las personas con discapacidad. 993. <p>A nivel nacional la normatividad que fundamenta la inclusión de la población con discapacidad está contenida en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley 12 de 1987: Por la cual se suprimen algunas barreras arquitectónicas y se dictan otras disposiciones, cuyo fin es que todas las construcciones permitan el acceso al público en general, siendo diseñados y contruidos de manera accesible para el ingreso y tránsito de personas cuya capacidad motora o de orientación esté disminuida por edad, incapacidad o enfermedad. Contempla específicamente las construcciones de los centros de enseñanza en los diversos niveles y modalidades de la educación. • Constitución Política de Colombia de 1991: Artículo 68 "...la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado". • Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación): Especifica los criterios para la integración de las personas con discapacidad y/o capacidades o talentos excepcionales al servicio educativo y contempla en su articulado acciones concretas de inclusión para apoyo y fomento, establecimiento de aulas especializadas, programas de reincorporación y rehabilitación social, adecuación de los procesos pedagógicos y apoyo a la capacitación de docentes.

<p>I. Personas con discapacidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 324 de 1996: Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda, compromete al Estado a garantizar que se empleen en instituciones educativas formales y no formales y de manera progresiva, las instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico pedagógico a esta población con el fin de lograr su adaptabilidad en igualdad de condiciones. • Ley 361 de 1997: Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, hace referencia a limitación en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social, así como a las personas con limitaciones severas y profundas de asistencia y protección necesarias. • Ley 582 de 2002: Por medio de la cual se define el deporte asociado de personas con limitaciones físicas, mentales o sensoriales, se reforma la Ley 181 de 1995 y el Decreto 1228 de 1995, y se dictan otras disposiciones. • Ley 762 de 2002: la cual aprueba, el 31 de julio, la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad" suscrita en la ciudad de Guatemala - Guatemala, el 7 de junio de 1999, a través de la cual se obligará al país a partir de la fecha en que se perfeccione el vínculo internacional. • Ley 982 de 2005: Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. • Ley 1145 de 2007: Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. • Ley 1237 de 2008: Por medio de la cual se promueven, fomentan y difunden las habilidades, talentos y las manifestaciones artísticas y culturales de la población con algún tipo de Limitación Física, Síquica o Sensorial. • Ley 1346 de 2009: Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. • Ley 1306 de 2009: Por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados. • Ley estatutaria 1618 de 2013: Por medio de la cual se garantiza y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.
--	---

II. Grupos étnicos

La Constitución Política de Colombia 1991, en sus artículos: 1, 4, 7, 8, 10, 13, 68 y 72 contempla el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica, así como la promoción de condiciones de igualdad real y efectiva, a través de la adopción de medidas a favor de los diferentes grupos poblacionales discriminados o marginados. De igual manera, el artículo 93 señala que los tratados y convenios internacionales ratificados por Colombia, hacen parte del bloque de constitucionalidad y prevalecen en el orden interno, así:

- Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965).
- El Convenio N° 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes en su artículo 21 contempla que "los miembros de los pueblos (...) deberán poder disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos"; de igual manera, señala la importancia de la promoción de la participación de los grupos étnicos en programas de formación profesional y, de ser el caso, los estados deben procurar poner a su disposición programas y medios especiales de formación acorde con sus necesidades.

- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992).
- Recomendación General XXVII de la ONU promulgada el 16 de agosto de 2000 en su 57° periodo de sesiones sobre "La discriminación de los Romaníes.
- Declaraciones y planes de acción de las conferencias de Viena (1993) sobre

Derechos Humanos, la Conferencia de Durban (2001) sobre la no discriminación por razones culturales, la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad

Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005).

Adicionalmente, en el nivel nacional se integran al bloque de constitucionalidad las siguientes leyes y decretos organizados en cuatro grupos:

Marco normativo común a los grupos étnicos

- Ley 22 de 1981: Por la cual se ratifica la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.

II. Grupos étnicos

- Sentencia C-370 de 2002: A través de la cual la Corte Constitucional reconoce que las simetrías positivas frente a derechos consagrados para pueblos indígenas pueden hacerse extensivos a otros grupos étnicos que posean autoridades tradicionales reconocidas por el Estado colombiano, que tengan un ámbito cultural propio donde viven sus miembros, y que porten señales identitarias que los diferencien del resto de la población.

- Ley 1381 de 2010: Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.

Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras

- Ley 47 de 1993 – Comunidades Raizales: Contempla la implementación del bilingüismo en todos los niveles educativos.

- Ley 70 de 1993 y sus decretos reglamentarios: Contempla los derechos constitucionales de la población afrocolombiana y particularmente en su capítulo IV establece que: "(...) El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales". En lo referente a educación superior, el Artículo 38 de la misma ley establece que: "(...) Los miembros de las comunidades negras deben disponer de medios de formación técnica, tecnológica y profesional que los ubiquen en condiciones de igualdad con los demás ciudadanos". El Estado debe tomar medidas para permitir el acceso y promover la participación de las comunidades negras en programas de formación técnica, tecnológica y profesional de aplicación general".

- Decreto 0804 de 1995: Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, resaltando criterios concertados para nombramiento de profesores en comunidades negras.

- Decreto 2249 de 1995: Crea la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras – CPN que entre sus funciones cuenta con la elaboración de recomendaciones de políticas, planes y proyectos para la educación en todos los niveles, que responda al fortalecimiento de la identidad y a la satisfacción de las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades negras.

- Decreto 1627 de septiembre 10 de 1996: Por el cual se reglamenta el artículo 40 de la Ley 70 de 1993 y en su artículo primero crea "el Fondo Especial de Créditos Educativos administrados por el Ictetex para estudiantes de las Comunidades Negras de escasos recursos económicos".

- Documento CONPES 2909 de 1997: Programa de apoyo para el desarrollo y reconocimiento de las comunidades negras.

II. Grupos étnicos

- Decreto 1122 de 1998: Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la

Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.

- Ley 725 de 2001: por medio del cual se estableció el 21 de mayo como día nacional de la afrocolombianidad.

- Documento CONPES 3310 de 2004: Política de acción afirmativa para la población negra o afro colombiana. Se formula en reconocimiento a la necesidad de superar las difíciles condiciones de la dicha población y con el propósito de identificar, incrementar y focalizar su acceso a programas sociales del Estado.

- Decreto 3323 de 2005: Por el cual se reglamenta el proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales

a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación y se dictan otras disposiciones.

- Decreto 4181 de 2007: Crea la comisión intersectorial para el avance de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal, para hacer recomendaciones tendientes a superar las barreras que impiden su inclusión social.

Pueblos indígenas

- Declaración Universal sobre los Derechos de los pueblos indígenas (ONU – 2007).

- Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas

2005 – 2015.

- Decreto 2406 de 2007: Crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas CONT-CEPI, que dentro de sus funciones tiene la formulación de directrices y criterios para la construcción y aplicación de políticas educativas en todos los niveles, tanto en el orden nacional como regional, para el fortalecimiento cultural de los pueblos indígenas.

- Ley 1450 de 2011: Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2010- 2014, contiene el Anexo IV. Referente a los acuerdos con los Pueblos Indígenas

– Bases para el Programa de Garantías de los Derechos Fundamentales de los Pueblos Indígenas.

Pueblo ROM

- Ley 21 de 1991: Por la cual se ratifica el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales, en especial para el Pueblo Rrom, como pueblo tribal que dimensiona su conformación en clanes o kompeñy.

<p>II. Grupos étnicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución No. 022 de 1999 (septiembre 2), expedida por la Dirección de Asuntos Indígenas, Minorías y Rrom del Ministerio del Interior y de Justicia, reconoce al Proceso Organizativo del Pueblo Rrom – Gitano de Colombia (PRORROM) como una de las organizaciones más representativas e ante las instituciones gubernamentales (CID, 2007) y en los numerales 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 y 1.5, la definición de particularidades étnico culturales con derechos colectivos en la misma simetría que los demás grupos étnicos que hacen parte de la diversidad étnica y cultural de la Nación. • Circular 1629 de 2003 emitida por la misma Dirección de Asuntos Indígenas, Minorías y Rrom, dirigida a alcaldes y gobernadores donde se solicita la "implementación de medidas y acciones especiales de protección a favor de la población perteneciente al pueblo Rrom (gitano)". Esta circular revistió una enorme importancia toda vez que contribuyó a visibilizar a la población Rrom en las diferentes entidades territoriales al ordenar que éstas deben adecuar sus planes de desarrollo con el propósito de incorporar a la población Rrom en las políticas públicas que se formulen. • Ley 1151 de 2007, Plan Nacional de Desarrollo 2006 - 2010: en la cual existen estrategias generales y específicas para el pueblo Rrom como étnico diferenciado, entre ellas avanzar en un marco normativo para ese grupo étnico. • Ley de lenguas nativas 1381 de 2010 • Decreto 2957 de 2010: Por el cual se expide un marco normativo para la protección integral de los derechos del grupo étnico Rrom o Gitano, convirtiéndose en un hito histórico a nivel nacional e internacional.
<p>III. Población víctima del conflicto armado en Colombia</p>	<p>Las normas que integran el Derecho Internacional Humanitario – DIH desarrollan las medidas de protección sobre la población no combatiente en un conflicto armado interno. Por su parte, la Comisión de Derechos Humanos de la ONU elaboró los principios rectores de los desplazamientos internos que han servido de referente para los desarrollos jurisprudenciales en Colombia, que para el caso particular del Derecho a la Educación, el principio rector 23 presenta cinco importantes aspectos, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universalidad del derecho • Gratuidad y obligatoriedad de la prestación en el nivel de la básica primaria • Respeto de cánones culturales, étnicos y religiosos • Enfoque de género • Prestación oportuna del servicio.

III. Población víctima del conflicto armado en Colombia

A nivel nacional, en materia de Educación se cuenta con:

Ley 418 de 1997: Por la cual se consagran unos instrumentos para la búsqueda de la convivencia, la eficacia de la justicia y se dictan otras disposiciones; artículo 15: se entiende por víctimas, aquellas personas de la población civil que sufren perjuicios en su vida, grave deterioro en su integridad personal y/o bienes, por razón de actos que se susciten en el marco del conflicto armado interno, tales como atentados terroristas, combates, ataques y masacres entre otros.

Ley 387 de 1997: Creó el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia - SNAIPD, a través de la cual en su artículo 19, numeral

10 decreta que el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por violencia.

Sentencias T-602 y T-721 de 2003: a través de las cuales, la Corte Constitucional hizo explícita la necesidad de que la atención a la población en situación de desplazamiento se base en "acciones afirmativas y en enfoques diferenciales sensibles al género, la generación, la etnia, la discapacidad y la opción sexual".

Sentencia T-025 de 2004: por la cual la Corte declaró el Estado de Cosas Inconstitucional frente al restablecimiento de derechos de la población en situación de desplazamiento, evidenció la necesidad de trabajar en la formulación e implementación de políticas que faciliten el acceso a la oferta institucional a la población en situación de mayor vulnerabilidad (mujeres cabeza de familia, niños, niñas, adolescentes, grupos étnicos y personas con discapacidad), destaca de igual manera que dentro de los derechos comúnmente conculcados como consecuencia del desarraigo, está el derecho a la educación y que para restablecer los desequilibrios generados por éste, le corresponde al Estado brindar un trato preferente a la población, aplicable en materia educativa.

Ley 1448 de 2011 por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. Esta norma fue expedida con el fin de reiterar las afectaciones diferenciales de las víctimas del conflicto armado y con el objeto de establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, tanto individuales como colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones contempladas en la ley, dentro de un marco de justicia transicional que posibilite el goce efectivo de sus derechos a la verdad, a la justicia y a la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca y dignifique su condición de víctimas a través de la materialización de sus derechos constitucionales.

III. Población víctima del conflicto armado en Colombia

Población desmovilizada y desvinculada del conflicto armado

Ley 782 de 2002, artículo 15: se entiende por víctima de la violencia política, toda persona menor de edad que tome parte en las hostilidades.

Resolución 2620 de septiembre de 2004 del Ministerio de Educación Nacional "establece las directrices, criterios y procedimientos para la prestación del servicio educativo a niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado y menores de edad hijos e hijas de personas desmovilizadas de grupos armados al margen de la ley".

Ley 975 de 2005 y Ley 1592 de 2012 (la cual modifica la primera). Esta última en su artículo 35 afirma: "La Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos Alzados en armas, diseñará e implementará en el marco de la política nacional de reintegración social y económica de personas y grupos alzados en armas, un proceso de reintegración particular y diferenciado para los desmovilizados postulados a la presente Ley que sean dejados en libertad, el cual tendrá como objetivo la contribución de estos postulados a la reconciliación nacional". En el marco de la reconciliación la educación cumple un rol fundamental.

Resolución 008 de 2009, emitida por la Alta Consejería para la Reintegración Económica y Social de Personas y Grupos Alzados en Armas de la Presidencia de la República, establece los beneficios sociales y económicos de los servicios y programas del proceso de reintegración a la sociedad civil dirigida a la población desmovilizada, en los artículos 15 y 16 explicita la posibilidad de apoyo para el ingreso y permanencia en educación superior para los excombatientes, así:

- Para el acceso a programas de educación universitaria, el ex combatiente debe haber terminado formación media o media vocacional, haber presentado pruebas lcfes y cumplir con los requisitos de admisión al programa que desea cursar.
- La ACR propenderá por el acceso a programas de pre-lcfes para los ex combatientes que lo requieran en su proceso de ingreso a la educación superior.
- Se contempla el ingreso a formación en educación superior en los niveles técnico profesional y tecnológico
- Acorde al modelo de educación superior por ciclos, la nueva normatividad plantea que quienes hayan cursado programas de formación técnica o tecnológica podrán acceder a estudios de titulación profesional universitaria, en tanto se mantenga la línea de formación desarrollada.

<p>III. Población víctima del conflicto armado en Colombia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se aclara que para los casos de quienes aspiren a programas curriculares de los cuales no exista una oferta en IES públicas, la ACR podrá contratar "[...] instituciones educativas privadas, siempre y cuando exista disponibilidad presupuestal para ello." (Presidencia de la República, 2009 Art. 15, Parágrafo 2). • El acceso a educación superior dependerá de los recursos, requisitos y montos que dispongan los convenios suscritos por la ACR. La ACR "[...] aportará hasta el 50% del costo de la matrícula del programa, conforme a reglamentación que para tal efecto se expida." (Art. 15, Parágrafo 3).
<p>IV. Población habitante de frontera</p>	<p>En el entorno regional colombiano el instrumento de integración de mayor alcance es la Política Comunitaria de la Comunidad Andina de Naciones – CAN, que por medio de la Decisión 459, define como objetivo prioritario la promoción del desarrollo social y económico sustentable de las zonas de frontera aprovechando sus fortalezas inherentes a la localización geográfica, fomentando el desarrollo de proyectos binacionales, considerando la situación de los territorios indígenas y atendiendo las necesidades de una administración eficaz frente a los problemas fronterizos sobre la base del diálogo y entendimiento con los países vecinos.</p> <p>En el nivel nacional, la normatividad aplicable para este tipo de población está contemplada en:</p> <p>Ley 30 de 1992: incluye en sus objetivos: "(...) promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías adecuadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades".</p> <p>Ley 191 de 1995 y decretos reglamentarios: Por medio de la cual se dictan disposiciones sobre zonas de frontera. En su artículo 2º señala que la acción del Estado en las Zonas de Frontera deberá orientarse a la consecución de objetivos priorizados, entre los que se encuentra, el mejoramiento de la calidad de la educación y formación de los recursos humanos que demande el desarrollo fronterizo. En el mismo sentido, la norma establece que la cooperación con los países vecinos debe "(...) garantizar a los habitantes de las Zonas de Frontera el derecho fundamental a la educación, promover el intercambio entre instituciones educativas, educandos y educadores en todos los niveles; armonizar los programas de estudio y el reconocimiento de los grados y títulos que otorguen las instituciones educativas y facilitar la realización de actividades conjuntas, propias de su objeto, entre las instituciones de educación superior".</p>

<p>IV. Población habitante de frontera</p>	<p>Esta norma menciona el propósito de facilitar programas de educación superior en convenio con los países vecinos: "(...) el gobierno nacional, previo concepto del Consejo Nacional de Educación Superior, reglamentará y adoptará los requisitos para el ofrecimiento de programas de pregrado y postgrado en las zonas de frontera, mediante convenios entre IES de Colombia y los países vecinos".</p> <p>Ley 1084 de 2006: "Por medio de la cual el Estado fortalece la educación superior en las zonas apartadas y de difícil acceso" establece que las Instituciones de Educación Superior - IES, tanto públicas como privadas, deben otorgar el 1% de sus cupos a los bachilleres de los departamentos donde no haya IES y otro 1% a los aspirantes que provengan de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público.</p> <p>Plan Fronteras para la Prosperidad – PFP, liderado por el Ministerio de Relaciones Exteriores quien actúa como ente articulador entre las diferentes agencias y entidades del Gobierno Nacional, logrando la armonización y eficacia de los esfuerzos e intervenciones institucionales, busca priorizar el desarrollo social y económico para disminuir brechas económicas y sociales existentes entre las zonas de frontera, tanto terrestres como marítimas, y el resto del país, permitiéndoles una dinámica propia y fortalecida a través de la generación de oportunidades económicas y de inclusión social, del fortalecimiento de la integración con los países vecinos y del mejoramiento de la capacidad institucional para dar una respuesta integral, adecuada y oportuna a esta población limítrofe.</p> <p>La población que habita los 77 municipios colindantes, o considerados como zonas de frontera, en 13 departamentos del país, es beneficiada con el Plan Fronteras respondiendo a los requerimientos de programas sociales y de fomento de oportunidades de desarrollo humano, social y económico. Se destaca que en estas regiones habita un gran porcentaje de población étnica (pueblos indígenas, afrocolombianos y raizales).</p>
---	---

Fuente: elaboración propia desde el Anexo. Lineamientos (MEN, 2013).⁷

⁷ En este marco, para efectos de presentación se omite hacer referencias en nota al pie de las múltiples leyes, decretos y normas mencionados, los cuales pueden ser consultados vía Internet. Cfr. Anexo. *Lineamientos -Política de Educación Superior Inclusiva* (2013, pp. 113-140).

Además de todo el acervo normativo precedente, y con el objeto de brindar acompañamiento a las IES en el proceso de alcanzar estándares de calidad adecuados a la implementación de sus *Lineamientos*, el MEN presentó además el Índice de Inclusión para Educación Superior (INES) en 2016; un complemento a la política de educación inclusiva que brinda un instrumento para atender la necesidad de contar con un método de análisis, tanto en lo conceptual, como en lo estadístico, de las fortalezas de las IES en la implementación del sistema de educación superior inclusivo. La herramienta en su conjunto, como señala el MEN, "[...] está formada por tres cuestionarios que permiten recoger información sobre la percepción de personal administrativo, docentes y estudiantes con respecto a 25 indicadores que cubren temas centrales de educación inclusiva, relacionados con los 12 factores de acreditación" (2016, p. 30); los indicadores fueron construidos tomando como base los factores de calidad promovidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en sus *Lineamientos para la acreditación institucional 2015* (diciembre del 2014). A continuación, se presentan las características a ser evaluadas, según la más reciente actualización del Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–, mediante Acuerdo 02 de 2020, agrupados en doce (12), así:

Tabla 2. Factores y características de evaluación de la alta calidad –CESU–

Factor	Características
1. Proyecto educativo del programa e identidad institucional	1. Proyecto educativo del programa. 2. Relevancia académica y pertinencia social del programa.
2. Estudiantes	3. Participación en actividades de formación integral. 4. Orientación y seguimiento a estudiantes. 5. Capacidad de trabajo autónomo. 6. Reglamento estudiantil y política académica. 7. Estimulos y apoyos para estudiantes.

3. Profesores	8. Selección, vinculación y permanencia. 9. Estatuto profesoral. 10. Número, dedicación, nivel de formación y experiencia. 11. Desarrollo profesoral. 12. Estimulos a la trayectoria profesoral. 13. Producción, pertinencia, utilización e impacto material docente. 14. Remuneración por méritos. 15. Evaluación de profesores.
4. Egresados	16. Seguimiento de egresados. 17. Impacto de los egresados en el medio social y académico.
5. Aspectos académicos y resultados de aprendizaje	18. Integralidad de los aspectos curriculares. 19. flexibilidad de los aspectos curriculares. 20. Interdisciplinariedad. 21. Estrategias pedagógicas. 22. Sistema de evaluación de estudiantes. 23. Resultados de aprendizaje. 24. Competencias. 25. Evaluación y autorregulación del programa académico. 26. Vinculación e interacción social.
6. Permanencia y graduación	27. Políticas, estrategias y estructura para la permanencia y la graduación. 28. Características de estudiantes y sistema de alertas tempranas. 29. Ajustes a los aspectos curriculares. 30. Mecanismos de selección.
7. Interacción con el entorno nacional e internacional	31. Inserción del programa en contextos nacionales e internacionales. 32. Relaciones externas de profesores y estudiantes. 33. Habilidades comunicativas en una segunda lengua.

8. Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico.	34. Formación para la investigación, desarrollo tecnológico, la innovación y la creación. 35. Compromiso con la investigación, desarrollo tecnológico, la innovación y la creación.
9. Bienestar de la comunidad académica del programa.	36. Programas y servicios. 37. Participación y seguimiento.
10. Medios educativos y ambientes de aprendizaje.	38. Estrategias y recursos de apoyo a profesores. 39. Estrategias y recursos de apoyo a estudiantes. 40. Recursos bibliográficos y de información.
11. Organización, administración y financiación del programa académico.	41. Organización y administración. 42. Dirección y gestión. 43. Sistemas de comunicación e información. 44. Estudiantes y capacidad institucional. 45. Financiación del programa. 46. Aseguramiento de alta calidad y mejora continua.
12. Recursos físicos y tecnológicos.	47. Recursos de infraestructura física y tecnológica. 48. Recursos informáticos y de comunicación.

Fuente: elaboración propia desde (CESU, 2020, pp. 21-31)

Ahora bien, como este estudio está más interesado en esclarecer el panorama que actualmente presentan los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho unicolmayorista en lo que respecta al alfabetismo funcional, tan solo se considerará –para confrontarlo con el instrumento que aquí se emplea y que será detallado más adelante– el cuestionario propuesto por el INES para recoger información sobre la percepción de los estudiantes. Para cuyo efecto es necesario ahora contextualizar el funcionamiento de la educación inclusiva en el programa de Derecho de la

Unicolmayor. Sin olvidar claro está que, en Colombia, desde el año 2003, el MEN viene realizando un análisis sobre la deserción en la Educación Superior y ha promovido acciones orientadas a mitigar dicho problema. En el contexto de estas acciones se destacan la creación del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en Instituciones de Educación Superior –SPADIES, las convocatorias nacionales para apoyar proyectos relacionados con el tema y la incorporación de la tasa de deserción como un indicador importante que da cuenta de la gestión académica y administrativa de las Instituciones de Educación Superior (2017). Elementos todos que se recogen en el la política institucional de la Unicolmayor como se verá a continuación.

Política de Inclusión en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y en el programa de Derecho

En sentido estricto, tan sólo hasta finales de 2018 asumió la rectora de Unicolmayor la tarea de establecer una Política Institucional de Inclusión (Resolución 1452 de 29 de octubre de 2018). Incluyendo en ella a la población LGBTI (lesbianas, gay, bisexuales, travestís, transexuales, transformistas e intersexuales) y las personas con discapacidad (según la Ley 1346 de 2009 que adopta la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad"). De suerte tal que los estudiantes que se consideran aquí como de "regímenes especiales" son sólo una parte de los grupos priorizados por el MEN en sus Lineamientos.

Ello se debe a que las personas que ingresan al programa de Derecho de la Unicolmayor por el mecanismo de admisión especial de "regímenes especiales" son, por la falta del ajuste normativo necesario, sólo quienes se encuentran en situaciones vulnerables o excepcionales en razón de su origen (pueblos indígenas, minorías étnicas, situación de pobreza, víctimas de desplazamiento, etc.) antes que por una situación de discapacidad, de capacidades y/o talentos

excepcionales, una identidad de género diversa o por ser víctimas de violencias basadas en género y violencias sexuales.

Una situación paradójica, atendiendo que la Política Institucional de Inclusión en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca hace mención expresa de estos grupos poblacionales en sus artículos cuarto y quinto⁸. Aunque, todavía no hayan sido adicionados en la lista de comunidades a que van dirigidos los Acuerdos 034 de 2010 y 003 de 2013 del Consejo Superior Universitario. A lo que se adiciona que los planes de acción y las estrategias de educación inclusiva para cada uno de los grupos priorizados por el MEN, y que sigue de cerca la Política Institucional en sus artículos sexto y séptimo⁹, no se hayan puesto plenamente en marcha aún.

- 8 Literalmente, los artículos en mención señalan:

ARTÍCULO CUARTO. ENFOQUE POBLACIONAL: Grupos que, por razones históricas y políticas, son representativos de las falencias que tiene el sistema de educación superior **para facilitar su acceso, permanencia y graduación.**

Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales.

Grupos étnicos: negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y ROM.

Población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011.

Población desmovilizada en proceso de reintegración.

Población habitante de frontera.

Mujeres víctimas del conflicto armado

Población LGBTI

Víctimas de violencias basadas en género y violencias sexuales

ARTÍCULO QUINTO. ENFOQUE DE GÉNERO: Entendido como categoría de análisis social que permite comprender y evidenciar los intereses, necesidades, relaciones de poder y/o demandas entre mujeres, hombres y otras identidades (Lesbianas, Gays, Bisexuales o Transexualista, entendido como *"una discordancia entre el sexo biológico, el cisgénero y los roles socialmente asignados a determinado sexo biológico; se identifican, así, con las características del género opuesto, con las características de los dos géneros o con ninguno de los géneros binarios"*). (Negrillas fuera del texto)

- 9 Literalmente, los artículos en mención señalan:

ARTÍCULO SEXTO. PLANES DE ACCIÓN: La Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, a través de la adopción de la presente política, considera oportuno trazar las acciones de su gestión a través de:

1. Educación inclusiva: *"estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamenta/es), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad)."*

2. Apoyo pedagógico: Consiste en un espacio de intervención pedagógica a cargo de la División de Medio Universitario, para el diálogo, la reflexión y la transformación de imaginarios y estereotipos, con el fin de promover el desarrollo integral del ser.

Claro está, debido en buena parte a la situación excepcional derivada de la emergencia sanitaria del COVID-19.

Como puede inferirse de lo anotado previamente, el diagnóstico de la estrategia de inclusión -en términos de alfabetismo funcional- de los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho de la Unicolmayor que se procura aquí atiende todavía más a la inclusión educativa que a la educación inclusiva; lo cual se debe a que todos los estudiantes de dichos regímenes ingresaron bajo la vigencia de dicho paradigma. Tal cual se advierte de la comparación entre el Manual de inscripción para los aspirantes a ingresar a cualquier programa (de pregrado o posgrado) con el Plan

3. Procesos Académicos Inclusivos: Establecer un servicio de apoyo pedagógico que cuente con el reconocimiento institucional e implemente tutorías y/o cursos de nivelación (entre otros) para todos los estudiantes que lo requieran.

4. Docentes Inclusivos: Generar espacios de discusión, análisis y capacitación entre docentes sobre los procesos académicos para examinar hasta dónde éstos responden a las características inclusivas del contexto colombiano en educación superior y de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

5. Espacios de Investigación, Arte y Cultura con Enfoque de Educación Inclusiva: Promover centros, grupos y/o programas de investigación en temas relacionados con educación inclusiva que aborden temáticas interdisciplinarias sobre diversidad, planificación y elaboración de adaptaciones curriculares, docencia inclusiva, interculturalidad (diálogo de saberes) y mejora de accesibilidad, entre otros.

6. Política Institucional Inclusiva: Realizar estudios específicos sobre los componentes que permiten identificar y reducir las barreras propias del sistema de educación superior desde una política institucional flexible, es decir sujeta a revisiones continuas y mejoras progresivas.

7. Presupuesto Anual: La División de Medio Universitario presentará el presupuesto para ejecutar los planes y proyectos en atención a estas poblaciones con el fin que la oficina de Planeación, Sistemas y Desarrollo consolide la viabilidad del mismo.

ARTÍCULO SÉPTIMO. ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS PRIORIZADOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - MEN. Estas estrategias dan cuenta en la mayoría de los casos de los dos (2) elementos del principio de integralidad, es decir de la pertinencia y la calidad, así como del acceso, permanencia y graduación de los estudiantes [de]:

I. POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD Y CON CAPACIDADES Y/O TALENTOS EXCEPCIONALES [...]

II. GRUPOS ÉTNICOS: NEGROS, AFROCOLOMBIANOS, RAIZALES Y PALENQUEROS, INDÍGENAS Y ROM [...]

III. POBLACIÓN VÍCTIMA (SEGÚN LO ESTIPULADO EN EL ARTÍCULO TERCERO DE LA LEY 1448 DE 2011) [...]

IV. ENFOQUE DE GÉNERO: ESTRATEGIAS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. (Negrillas y Mayúsculas en el original)

de Estudios de Derecho (el anterior a doce semestres –que algunos estudiantes siguen aún- y el vigente a 10 semestres. Resolución No. 9703 29/07/2013 Vigencia 7 años- Resolución No. 1306 - 04/02/2019). Por cuanto, indica el primer documento:

Tipo de circunscripción: Para elegir el tipo de circunscripción, recuerde: Regulares: Bachilleres en educación media, en cualquier modalidad.

Ley 1084 de 2006: Quienes se encuentren amparados por esta Ley, para matrícula deben presentar Certificación del Alcalde, Personero Municipal o Inspector de Policía, para aspirantes de Ley 1084 (departamentos donde no hay instituciones de educación superior o zonas apartadas y de difícil acceso), en la que conste que el aspirante se encuentra amparado bajo la Ley 1084 de 2006, por cuanto en el Departamento no existen Instituciones de Educación Superior y/o la zona de procedencia se encuentra catalogada como apartada y de difícil acceso.

Comunidad Indígena: Seleccione esta circunscripción si pertenece a un grupo de familias de ascendencia amerindia, para matrícula debe presentar Certificación del representante legal de la comunidad indígena, debidamente reconocida por el Ministerio del Interior, en la cual conste que está incluido en el censo.

Comunidad negra, afrocolombiana, raizal, palenque-
ras: Seleccione esta circunscripción si pertenece a un conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana, para matrícula debe presentar certificación original del Ministerio del Interior de pertenencia a una comunidad negra, afrocolombiana, raizal, palenquera.

Comunidad ROM: Seleccione esta circunscripción si pertenece a una comunidad gitana, para matrícula debe presentar certificación original del Ministerio del Interior.

Población desplazada: Toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su residencia y actividades económicas Ley 387 de 18 de julio de 1997, para matrícula debe presentar documento que lo acredite como inscrito aceptado en el Registro Único de Población Desplazada.

Mujeres cabeza de familia víctimas de conflicto armado interno: Ley 1448 de 2011, para matrícula debe presentar Constancia de inclusión en el registro único de víctimas expedida por la Unidad de Atención y Reparación de Víctimas de Acción Social de la Presidencia de la República.

Adolescentes víctimas del conflicto armado interno: Ley 1448 de 2011, para matrícula debe presentar constancia de inclusión en el registro único de víctimas expedida por la Unidad de Atención y Reparación de Víctimas de Acción Social de la Presidencia de la República.

Bachilleres Isleños, Ley 915 de 2004: Bachilleres en educación media del departamento archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, para matrícula debe presentar título de bachiller expedido en ese archipiélago. (2018)

En tanto, el Plan de Estudios a doce semestres, vigente al momento del Informe Final de Autoevaluación con fines de Acreditación del Programa de Derecho (2015), señalaba:

Institucionalmente el acuerdo 013 de 2003 expedido por el Consejo Académico garantiza la integralidad sistémica del plan de Estudios estructurada por el campo de

formación disciplinar, y el área de electivas, en otras palabras, un área jurídica, un área humanitaria y de metodología investigativa y el tercer componente de electivas de profundización y complementación integral. Son 175 créditos académicos, existen 2 líneas de investigación la primera en Derecho, sociedad y cultura y la segunda línea es tendencias del derecho Penal en Colombia y los estándares internacionales. Las áreas de profundización son: Comercio exterior, derecho ambiental, derecho disciplinario, notariado y registro, derecho policivo, derechos humanos, casación civil, bioética y derecho.

Por su parte, el plan de estudios a diez semestres vigente, como consta en el folleto informativo en línea, señala que:

El lugar de Desarrollo del Programa: Bogotá D.C. Nivel Académico: Profesional Duración: Diez (10) semestres. Modalidad: Presencial Jornada: Diurna y Nocturna Jornada Nocturna: Sede Principal Unicolmayor Horario: lunes a viernes de 6:00 p.m. a 10:00 p.m. Jornada Diurna: Sede Universidad Pública de Kennedy, El Tintal. Horario: lunes a viernes de 1:00 p.m. a 6:00 p.m. Créditos Académicos: 166. El Plan de Estudios se estructura en un área jurídica, un área humanitaria y de metodología investigativa y el tercer componente de electivas de profundización y complementación integral. Existen 2 líneas de investigación la primera en derecho, sociedad y cultura y la segunda línea es tendencias del Derecho Penal en Colombia y los estándares internacionales. Las áreas de profundización son: Notariado y Registro, Comercio Exterior, Derecho Ambiental, Derecho Disciplinario, Derecho de Policía, Derecho Penitenciario, Casación Penal,

Casación Civil, Derechos Humanos, Bioética y Derecho, Derecho Comunitario y Pedagogía del Derecho.¹⁰

Como se observa, en el Plan de Estudios a doce semestres, pero también en el plan a diez semestres, no existe ninguna cátedra formal que incluya las temáticas de diversidad e inclusión; lo cual ha dejado en manos de algunos semilleros y proyectos de investigación el abordaje de las cuestiones atinentes a los grupos a los cuales pertenecen los estudiantes de “regímenes especiales” del programa de derecho¹¹. A los cuales se les brinda inclusión educativa pero no los Espacios de Investigación con Enfoque de Educación Inclusiva que aborden temáticas interdisciplinarias sobre diversidad, planificación y elaboración de adaptaciones curriculares, docencia inclusiva, interculturalidad (diálogo de saberes) y mejora de accesibilidad, entre otros aspectos de los que trata el artículo 6.5 de la Política Institucional.

El rezago en la implementación de la Política Institucional es comprensible por lo mencionado más arriba, pero, además, existe una percepción generalizada, al interior de la Facultad de Derecho de la UICOL Mayor, respecto a la poca presencia y visibilidad de los estudiantes de admisión especial (81 estudiantes activos en total desde 2015-2020 según la Oficina de Admisiones Registro y Control). Una circunstancia que busca modificarse, como anota la División de Medio

10 De acuerdo con el Documento Maestro para la Renovación de Registro Calificado del Programa de Derecho, el campo de electivas está constituido por electivas de profundización y complementación, con 28 créditos así: Electivas de Profundización 24 (lo que equivale al 14,5% del total créditos) y Electivas de complementación 4 (que corresponden al 2,4%). (Documento Modificación del Plan de Estudio del Programa de Derecho – febrero 2º19, p. 29). Sin embargo, la oferta de las electivas se encuentra atada al punto de equilibrio necesario para su apertura. De ahí que pese amplia oferta, no resulten abiertas todas ellas en ningún período.

11 Particularmente desde el semillero “Bitácora” se han propiciado varios estudios monográficos alrededor de temas de interés jurídico para las jurisdicciones especiales, indígenas especialmente. Así mismo los profesores Ricardo Motta Vargas y Nancy Solano de Jinete han liderado varios proyectos de investigación sobre algunos de los grupos priorizados por el MEN.

Universitario en Informe para proceso de acreditación de alta calidad del programa de Derecho (abril de 2021); ya que:

Desde la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca se ha generado la necesidad de implementar en el terreno práctico La Política Institucional de Educación Inclusiva, respaldada en la Resolución 1452 de 2018. El presente programa cubre la necesidad de generar lineamientos para que desde el terreno práctico y la marcha se genere una comunidad universitaria más incluyente a nivel integral; dirigiendo los esfuerzos y enfocándose en la transformación de la cultura universitaria a largo plazo. Dicha transformación se centra en crear ambientes para que la población en riesgo de exclusión tenga el acceso y permanencia a la educación superior.

Mediante el presente programa además de proponer la generación de ambientes incluyentes, más conscientes de la diversidad, las realidades individuales y entornos subjetivos de los grupos poblacionales que se encuentran dentro de la Política de Inclusión, se destaca la necesidad de orientar el trabajo el cual también debe estar enfocado a nivel transversal en toda la institución bajo los principios dados mediante: la educación inclusiva, el enfoque de género y el enfoque diferencial. Lo anterior, para poder alcanzar el propósito de tener en el año 2026 una comunidad universitaria incluyente (abril de 2021).

Dado el periodo de análisis de este trabajo, es imposible entrar a un diagnóstico sobre la implementación de la Política Institucional de Inclusión de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca desde un carácter transversal e integral, con un accionar interdisciplinario, desde un enfoque diferencial y de género, pues este es el objetivo general en ciernes al que espera contribuir este trabajo. Advirtiendo que los grupos poblacionales en riesgo de exclusión en el programa de

Derecho, sobre todo los que superan los dos primeros años de formación (cuarto semestre), tienden a invisibilizarse debido a la dispersión de los estudiantes de sus grupos originales de ingreso y a su mimesis en la población discente general. Algo en ocasiones propiciado por cierta actitud vergonzante de los propios estudiantes para con su propia identidad y el ánimo de encajar en la estructura estandarizada de formación de los abogados; circunstancia contraria a la sensibilización de la comunidad educativa en el marco de la Política de Educación Superior Inclusiva del MEN (2013).

De hecho, aunque es natural que en la formación de abogados es necesario brindar un cierto número de competencias comunes a los estudiantes, se echa de menos acciones claras por parte del programa de Derecho respecto de un enfoque pedagógico diferencial. Al punto que se constata que los discentes de admisión especial consideran el Plan de Estudios (sea el de doce o diez semestres) sólo un requerimiento institucional para la obtención de un título profesional en el que no tienen ningún protagonismo. Merced a que el programa no ha advertido, como indican Arizabaleta y Ochoa, que:

Parte de la problemática de la educación superior en Colombia se relaciona con: a) dificultades de la población vulnerable y diversa (los grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, personas en situación de discapacidad, población ROM, LGTBI, habitantes de frontera, campesinos, entre otros), para acceder a la educación superior, y [sobre todo] b) a los altos porcentajes de deserción y fracaso estudiantil, que afectan la permanencia y graduación de los estudiantes (2016, p. 42).

En efecto, pese a que es Misión del programa de Derecho de la Unicolmayor "Propender por la formación integral de abogados investigadores, fundamentados en valores, conciliadores, comprometidos propositivamente con la solución

de problemas sociojurídicos locales, nacionales e internacionales, la defensa de los derechos humanos y la proyección social" ¹² resulta claro que el mismo programa carece de espacios para la construcción de una comunidad académica diversa que lleve a debate la educación inclusiva con enfoque diferencial en el programa (Lineamientos Institucionales, Artículo 6.5). Debido, en buena parte, a la carencia de estudios particulares sobre las características –fortalezas y debilidades– de los discentes de los "regímenes especiales" que permiten identificar y reducir las barreras propias del sistema de educación superior desde una política institucional flexible, es decir sujeta a revisiones continuas y mejoras progresivas (Lineamientos Institucionales, Artículo 6.5).

Así, aunque es un hecho conocido que la población estudiantil de los "regímenes especiales" es mucho menos homogénea que la de los estudiantes de ingreso regular (proviene de diferentes estratos socioeconómicos, de diferentes ambientes culturales y familiares y tienen diferentes expectativas e imaginarios sobre la educación superior) no se sabe si el fracaso estudiantil de algunos de ellos obedece –aunque se presume que ello es así– a la diferencia en su capital cultural de base, esto es, al conjunto de recursos (conocimiento, educación, habilidades que tiene una persona) con los que cuenta el estudiante al ingresar al programa, respecto del capital cultural –más o menos– estandarizado que se asume todos los estudiantes de ingreso regular tienen.

Así mismo, es también un lugar común considerar que buena parte de los estudiantes de admisión especial fracasan en sus estudios porque la principal motivación de ingreso al programa de Derecho de la Unicolmayor obedece a que es el único programa de institución pública que se oferta de manera nocturna; lo cual genera la falsa idea en ellos que las exigencias promedio son igualmente bajas a las de otros programas nocturnos ofertados por IES privadas. Una

12 Cfr. (<http://www.unicolmayor.edu.co/portal/index.php?idcategoria=3512>)

creencia fundada en cierto prejuicio de clase –todavía presente hoy día- que no cuenta con ninguna evidencia fruto de un estudio específico sobre los componentes que permiten identificar y reducir las barreras propias del sistema de educación superior desde una política institucional flexible.

En ese contexto, aunque no existe evidencia que lo soporte, los docentes presumen que los bajos niveles de alfabetismo funcional de los estudiantes de los “regímenes especiales” son un factor que explica el porqué de su fracaso, sin atender a la inexistencia de estrategias pedagógicas de inclusión con enfoque diverso para el aula en el programa y la consiguiente implementación de tácticas que permitan –si es del caso- que los estudiantes de este grupo alcancen el capital cultural de base estandarizado de los dicentes regulares.

Así las cosas, es tarea y responsabilidad del programa de Derecho y de sus docentes: primero, advertir que la gestión inclusiva es una cuestión que atañe a todos; segundo, que ello se enmarca en El Acuerdo de lo Superior 2034, propuesto por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) uno de cuyos pilares para proyectar el sistema educativo superior es la educación inclusiva -acompañada de las estrategias que desarrollan las IES para garantizar el reconocimiento por la diversidad cultural como aval para incrementar las tasas de accesibilidad, permanencia y graduación de su población estudiantil y disminuir las altas tasas de deserción que tiene la educación superior en Colombia (MEN y CESU, 2014)-; y, tercero, que para empezar en dicha gestión es indispensable conocer “el estado de cosas real” de los estudiantes de admisión especial respecto de su alfabetismo funcional y capital cultural de base.

El estudio presente resulta entonces completamente interesante y pertinente al objeto misional de la institución: “[...] impulsa(r) la vivencia de valores humanos y ciudadanos que incidan en la formación de profesionales responsables

y críticos que se comprometan con los avances del conocimiento, el desarrollo socio-cultural y el cuidado del medio ambiente" (PEU). Y a lo que señala el PEP del programa de Derecho, en correspondencia con el PEU, respecto de la investigación sociojurídica como parte esencial de la opción curricular y formativa del abogado. Aunque no puede olvidarse el contexto deficitario del alfabetismo en Colombia que, por los datos registrados por el MEN, como anota Llanos Gutiérrez (2017):

Como respuesta al informe presentado por las Naciones Unidas, y con base en los trabajos adelantados por la Unesco en el año 2015 —documento conocido como Plan de Desarrollo del Milenio—, el Ministerio de Educación Nacional se ha trazado unas metas para el país en el plano de la educación cuyo cumplimiento se mide a partir de tres indicadores a nivel municipal, departamental, regional y nacional: "La tasa de analfabetismo funcional para las personas con menos de tres años de educación aprobados, la tasa de asistencia a centros educativos para personas de 7 a 25 años y los años de educación promedio" (Objetivos del Milenio, 2015). [...] Estos tres criterios reflejan una taxonomía del problema del analfabetismo en Colombia que muestra no solo una desigualdad en el plano de la inversión sociocultural, sino también en materia de desarrollo en la educación. [Sin embargo] de estos problemas, el más serio a nuestro modo de ver y el que nos más interesa en este artículo, es el de los llamados "analfabetas funcionales": una población que, según los datos del informe de educación del milenio para Colombia, llega a un 15,5 % a nivel nacional (objetivos del milenio, 2015), también con marcadas diferencias regionales. Con el término "analfabetas funcionales" nos referimos a aquellos hombres y mujeres que, aun cuando alcanzan

a ser incluidos en las estadísticas de la alfabetización y han pasado por algún centro educativo, "tienen dificultad para entender las ideas y conceptos escritos por otros y comunicar en forma estructurada los suyos propios. [Aquellos sujetos que] no utilizan la capacidad de leer y escribir para adquirir y producir conocimiento, sino solo para recibir datos, información aislada y superficial" (González de la Vega, 2000).

En dicho escenario, resultaría apenas natural a los objetivos de cualquier Facultad de Derecho fortalecer las competencias alfabeto-funcionales de sus discentes enfocadas a la formación jurídica, así como también a la investigación formativa con miras a la producción académica; sin embargo, varias circunstancias dificultan que los dicentes de población inclusiva incorporen de manera transversal su capital cultural de base a los componentes disciplinares propios de la carrera y, consecuentemente, a los procesos investigativos. El principal de ellos es la confusión entre la inclusión educativa, estrategia que promueve la adaptación del estudiante al sistema educativo, con la educación inclusiva, estrategia que persigue modular el sistema educativo en atención a la diversidad y la participación de sus miembros en el aula. Además, hoy ha cambiado la idea de alfabetización, en términos de la conversión de tasa de las personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, pues la simple codificación y decodificación de un lenguaje que los hablantes ya poseerían no dice nada respecto de sus competencias funcionales (Ferreiro, 1989).

Así, aunque en Colombia no deja de preocupar que la tasa de analfabetismo sea del 5 %, según las cifras del Censo 2018, el problema más grave para las IES es que junto a ese problema existe una forma de analfabetismo que afecta sus estudiantes, el funcional: entendido como la incapacidad de las personas de comprender textos escritos y de formular ideas a través de la escritura. La diferencia, siguiendo a Mantilla (2016), entre el analfabeta absoluto y el funcional es

que este último se encuentra en cualquier estrato social o población; algunos llegan a ser profesionales, pero sus capacidades de comunicación y recepción de ideas o su nivel de comprensión de instrucciones están limitadas, lo que les excluye de los beneficios fundamentales del conocimiento, la creación y la innovación y, por contera genera deserción.

A este efecto, la Uicolmayor,

[...] con el propósito de identificar los aspectos que generan riesgos asociados a la deserción desde las prácticas de permanencia en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, [realizó] la presentación del Sistema de Permanencia y Graduación Estudiantil, en el que se enseña la implementación de un modelo de gestión que incluye: el Acuerdo N° 33 de 2019 por la cual se aprueba la Política de Permanencia y Graduación Estudiantil de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, un *software* para la identificación de alertas tempranas de los riesgos de deserción según lo expedido en la Guía del 2015 del Ministerio de Educación Nacional y un conjunto de estrategias que promueven la permanencia y graduación en los estudiantes de los diferentes programas de la institución (Uicolmayor, octubre de 2020, p. 3).

Conjunto de estrategias que se consolidaron en el Sistema de Permanencia y Graduación Estudiantil PERMANE-SER que en la actualidad está siendo implementado con el objetivo de contribuir a la mitigación de factores de riesgo de deserción por medio de la información obtenida del Sistema de Alertas Tempranas, generando estrategias que promuevan la permanencia en la educación superior y el acceso a las oportunidades en igualdad de condiciones. Teniendo como objetivos específicos: a) Implementar lo establecido en la Política Institucional de Permanencia y Graduación Estudiantil; b) Reducir los índices de deserción académica; c) Establecer

a Adviser - Sistema de Alertas Tempranas como fuente institucional para la identificación de factores de riesgo; d) Brindar estrategias de acompañamiento; y, e) Propender por una cultura institucional inclusiva.

Así, PERMANE-SER tiene el propósito de brindar una atención integral, dar alcance al Acuerdo 33 de 2019 y articular la gestión académica, administrativa y de bienestar, como parte del Sistema de Permanencia y Graduación Estudiantil desde un enfoque preventivo que posibilite la intervención de causas y factores determinantes, a partir de la articulación de estrategias en el marco de las buenas prácticas y la autonomía universitaria. Para llevar a cabo tal propósito se consolidó ADVISER, instrumento

[...] para el análisis de la deserción y el reconocimiento anticipado de los factores de riesgo se debe hacer uso de nuevas metodologías, por lo que, se emplea el Adviser Versión 8.0, cuyo modelo ofrece un sistema integral para la permanencia estudiantil permitiendo la identificación de alertas tempranas desde diferentes fuentes de información para generar riesgos de deserción estudiantil y así poder alinear las estrategias y directrices de forma pertinente y oportuna basados en las necesidades reales de los estudiantes, asimismo genera reportes e informes para el análisis de riesgos y unifica el registro y trazabilidad del seguimiento de todo el apoyo realizado desde el área académica, bienestar y financiera, a nivel individual y grupal (Contrato 018-2020).

En otras palabras, el sistema de alertas tempranas es una de las principales estrategias cuya implementación proporciona un diagnóstico total y exacto de las variables que afecta la deserción de los estudiantes, exponiendo al abandono como un fenómeno multicausal para la innovación y reestructuración de estrategias

para el aumento de la permanencia, en donde, todas las áreas de la institución universitaria tienen que alinearse para un trabajo conjunto en el desarrollo de su política de permanencia, siendo necesario de esta manera que cada uno de los miembros de la comunidad universitaria tome conciencia de las responsabilidades y acciones que pueden ayudar a disminuir la deserción (Arenas y Hurtado, 2014), en conclusión, se espera la integración de este nuevo instrumento para su aplicación oportuna e intervención profesional y pertinente.

La Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca cuenta con un sistema de alertas tempranas que permite detectar de forma anticipada aquellos factores que afectan la permanencia mediante la clasificación de variables caracterizables, en donde, se articula y coordina la identificación de estas variables, la semaforización de los riesgos, el análisis de información obtenida, la creación y/o adaptación de estrategias de acompañamiento y la focalización e intervención de las alertas, pero para la gestión óptima de estas alertas es necesario utilizar un aplicativo o programa que calcule de manera automática los indicadores con sus respectivas alertas (Ministerio de Educación Nacional, 2015), por ende, se implementa Adviser Versión 8.0, el cual, cubre el modelo completo de permanencia permitiendo a la universidad: Efectuar una caracterización que se aplique e integre con sus plataformas para generar un diagnóstico del riesgo de sus estudiantes y poblaciones; generar reportes y hacer uso de los servicios para el análisis y el despliegue de las estrategias de manera pertinente y oportuna; unificar el registro y trazabilidad del seguimiento de todo el apoyo realizado desde el área académica, de bienestar y financiera a nivel individual

y grupal; acceder en tiempo real a los indicadores de gestión y cobertura de las áreas sobre los estudiantes y el impacto de las estrategias implementadas sobre la deserción universitaria.

De manera que, se inicia la implementación del sistema de alertas tempranas Adviser por medio de las siguientes 6 fases: Fase de Adquisición Fase del Registro de Inventario Fase de Implementación: Según lo estipulado en la propuesta de implementación (Bersoft, 2019) y cómo se determina en el capítulo III del mismo. Fase de Customización e Instalación: Se realiza la instalación en sitio de Adviser en servidor de pruebas entregado y la integración de Adviser con las vistas (estructuras de datos), Fase de Revisión: Se asigna la revisión por iteraciones, en donde, se definen y parametrizan los perfiles y usuarios que van a acceder al sistema y se realizan las pruebas para validar la consistencia del sistema. Fase de Capacitación y Sensibilización: Posterior a la implementación y su respectiva revisión se lleva a cabo el pilotaje y se acuerda con Bersoft Soluciones para la capacitación funcional del sistema a todo el equipo que va a tener acceso al sistema (Unicolmayor, octubre de 2020, pp. 35- 41).

Tal y como se adviértete, Unicolmayor ha sido consciente de la necesidad de llevar a cabo varios ajustes institucionales en términos de garantizar la permanencia y graduación de su población estudiantil, a través de alertas tempranas, integración y sistematización de todas las estrategias de fomento de permanencia que evalúa 4 componentes: Individual, Familiar, Académico y Socioeconómico. Además, espera que con los resultados estadísticos de la caracterización puedan encaminarse las siguientes estrategias de intervención: Orientación Educativa; Acompañamiento para el desarrollo

de competencias para la vida; Promoción Socioeconómica, Fomento de la actividad física, el deporte y la recreación; Expresión Artística y Cultural; Salud Integral y Autocuidado; Programa de Inclusión Institucional; y, Cultura Institucional y Ciudadana.

En desarrollo de las estrategias dirigidas a mejorar el desempeño, la integración y la adaptación al ambiente educativo de los estudiantes, docentes y personal administrativo, la Facultad de Derecho de Uicolmayor ya tenía incluidas las tutorías de Gestión y Académica, como muestra el Documento Maestro para la Renovación del Registro Calificado:

El sistema de tutorías [en el programa de Derecho] se orienta a redireccionar los procesos académicos hacia una interacción dinámica entre el docente y el estudiante que facilite el énfasis en el aprendizaje centrado en la autonomía y responsabilidad, favorece la implementación de nuevas tecnologías educativas, métodos activos y participativos, así como la selección adecuada de contenidos que garanticen el desarrollo de las competencias para la formación integral.

La tutoría como estrategia pedagógica que potencia el talento, previene la deserción, optimiza resultados académicos y establece mejores niveles de comunicación entre el profesor y el estudiante, mediante el acompañamiento del profesor como tutor y el apoyo de las dependencias respectivas de la universidad para el enriquecimiento de la vida académica del estudiante.

El nuevo rol del docente como tutor, mediador comprometido con el cambio e innovación pedagógica, le permite apoyar el proceso de autoaprendizaje en la apropiación y aplicación del conocimiento y potenciar las competencias cognitivas, investigativas,

socio-afectivas, axiológicas y comunicativas de sus estudiantes para el desempeño profesional.

De esta manera, con la estrategia pedagógica de la tutoría el profesor actúa como un acompañante dispuesto a propiciar el diálogo entre el saber, la experiencia cotidiana, el mundo y las áreas de conocimiento y, en este proceso, contribuye a fortalecer el acervo intelectual y afectivo del educando y, por ende, a mejorar la calidad de vida de las personas en su entorno social.

Los fundamentos pedagógicos que sustentan el sistema de tutorías, se relacionan con el reconocimiento de los estilos cognitivos, condiciones y ritmos de aprendizaje, experiencias previas y saberes de los educandos, lo cual exige un diseño pertinente y flexible de las metodologías pedagógicas y didácticas y de los criterios de evaluación.

La tutoría se proyecta como un espacio académico intra, inter, multidisciplinario, individual y colectivo, presencial y virtual.

La tutoría como parte del proceso docente educativo se presenta en diferentes modalidades y formas que se complementan entre sí. De este modo se distinguen las académicas y de gestión.

Las primeras hacen referencia al seguimiento y acompañamiento del profesor al trabajo independiente del estudiante, lo cual permite alcanzar la flexibilidad curricular y la implementación adecuada del sistema de créditos.

Por su parte, las tutorías de gestión se relacionan con el trabajo que realiza el docente tutor de los programas

académicos, con la colaboración de profesionales encargados del área de bienestar, para ofrecer a los estudiantes apoyo administrativo, logístico y personal. Además, es necesario apuntar que, de acuerdo con el número de participantes, la tutoría puede ser individual o grupal y en relación con el escenario, virtual o presencial.

El sistema de tutorías se constituye en una estrategia pedagógica que facilita la formación integral del estudiante (2019, pp.47-49).

Sin embargo, y pese los mencionados antecedentes, se percibe que en el programa de Derecho de la Unicolmayor muchos de los estudiantes que ingresan tienen falencias en las competencias de alfabetización funcional según los docentes.¹³ Un fenómeno supuestamente más evidente en los estudiantes de "regímenes especiales". Aunque por ahora no se discutirá ese particular o si el mismo cambia o no durante la estadía de los estudiantes en el programa, pues adelante se discutirá en términos teórico-pedagógicos las categorías de educación inclusiva, alfabetización funcional y capital cultural de base en la educación superior que constituyen la criba del ejercicio diagnóstico, cuyos resultados se verán más abajo.

13 Fruto del estudio "Manejo de competencias de lectoescritura en los estudiantes de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca desde la perspectiva docente" se identificó como dificultades por los docentes en la lectura y escritura de los estudiantes: la comprensión en un 63.8%, el gusto en un 19, 4%; la técnica de lectura en un 33.3%; la técnica de escritura en un 41.6%; y el capital cultural de base en un 11.1 % (Sepúlveda & Corredor, 2018, p. 84).

2. Marco teórico conceptual

En los Lineamientos de la política en educación superior inclusiva (2013), el MEN proyecta la educación inclusiva como:

[...] **una estrategia central para luchar contra la exclusión social.** Es decir, como una estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos, culturales y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad) (p. 22. Negrilla en el original).

La estrategia para promover e implementar el proceso de identificación y superación de las barreras de aprendizaje de la población estudiantil, se inicia caracterizándolas, generando proyectos institucionales que promuevan el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes, construyendo una política educativa inclusiva fundamentada en los DDHH, valorando la diversidad y la participación para fomentar la inclusión social en la universidad (Ginè, 2003 y Meléndez, 2003), y, por último, y lo más importante, llevándola a la práctica.

Sin embargo, para llevar a efecto esa tarea es necesario primero llevar a cabo ciertas precisiones conceptuales. La primera se refiere a la confusión entre la inclusión educativa, estrategia que promueve la adaptación del estudiante al sistema educativo, con la educación inclusiva, estrategia que persigue modular el sistema educativo en atención a la diversidad y la participación de sus miembros en el aula. Al respecto, es pertinente abordar los trabajos sobre educación inclusiva que han aclarado las relaciones conceptuales entre: 1) educación inclusiva, 2) integración educativa, y 3) diversidad y aula inclusiva, en tanto conceptos no excluyentes sino interdependientes.

2.1 Educación inclusiva

Etimológicamente el termino incluir (del latín *includere*) significa poner a algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites (RAE). Lo que supone, para el caso del derecho a la educación, eliminar toda barrera que implique excluir, rechazar o negar a alguien el acceso a la misma. Sin embargo, como la educación –en cualquiera de sus niveles– es solo un medio respecto de un fin, el alcance de la inclusión no es equivalente al de la integración; ya que, como ha sugerido Rosa Blanco:

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura funcionamiento y propuesta pedagógica

para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Mientras que en la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje (1999, pp. 9-10).

Es importante aclarar que los conceptos de inclusión e integración no son nuevos, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en sus artículos 18,19 y 26 ya se hace mención de ellos; y, aunque no se refieren directamente a la educación, prefiguran el fundamento paradigmático desde donde han de ser considerados, así:

ARTICULO 18. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

ARTICULO 19. Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión. [...]

ARTICULO 26. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión,

la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

En desarrollo de los anteriores principios, la UNESCO en el marco de la conferencia de Jomtie (Tailandia), llevada a cabo entre el 5 al 9 de marzo de 1990, que dio lugar a la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos", señaló que la inclusión constituía

[...] un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos y una obligación por universalizar el acceso y promover la equidad. Lo que dio pie a la consolidación del término inclusión en materia educativa efectuado por la UNESCO, en la "Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad" de 1994.

Pese a los mencionados antecedentes, el concepto de educación inclusiva no es unívoco, pues tiene múltiples significados; no es lo mismo para todos los que lo utilizan, y su variación obedece al como enfrentan y entienden los entes comprometidos su adopción respecto de sus diferentes necesidades sociales, políticas, culturales, haciendo que el resultado de las prácticas educativas que se generan sean distintas.

Autores como Dyson sostienen que la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar e identifica cuatro variedades de inclusión: la inclusión social, la inclusión como ubicación, la inclusión como educación para todos, y la inclusión como participación; todas y cada una de ellas con posibilidades diferentes que responden a objetivos distintos.

En otras aproximaciones el concepto de inclusión se concentra en la perspectiva de comunidad, en el lugar donde se educarán los estudiantes; ya sea este la escuela o

directamente en el aula, en cuyo caso ambas deben moverse en función de la colectividad, abriendo las puertas a la aceptación de todos los que quieran hacer parte de ella.

La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante y a cada ciudadano de una democracia el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido (Falvey et al., 1995).

Así mismo, otros autores han propuesto características y principios que conduzcan hacia una escuela y un aula como comunidad desde la inclusión; lo que involucra que la educación inclusiva se acerca más a propósitos relacionados con inclusión social y responsabilidad ciudadana, atribuyéndole una función directa de cooperación y participación civil no selectiva o excluyente. Como refiere Sapon-Shevin (1998):

La inclusión se puede entender de forma más amplia refiriéndose a un aula en la que todos los niños forman parte de una comunidad compartida y en la que están presentes características como: discusión abierta acerca de la forma en que las personas son diferentes y los tipos de apoyo y ayuda que las personas necesitan y desean; el compromiso para responder a las necesidades individuales en un contexto compartido de comunidad y conexión; y atención explícita a las formas en las que las diferencias de los alumnos pueden llegar a constituirse en fuente de discriminación.

Algunos otros autores indican que una noción más amplia de inclusión tiene como piedra de toque la diversidad; pues, considera Thomas (1997), el aspecto clave de la inclusión es que niños y jóvenes que están en desventaja, por la razón que sea, no sean excluidos de la educación ordinaria. Lo que representa una redefinición y modernización del término

"necesidades especiales", y la eliminación de las categorías. En el mismo sentido, Thomas y Loxley (2001) consideran que la inclusión se refiere a proveer un contexto en el que todos los niños y jóvenes -independientemente de su capacidad, género, lenguaje, etnia u origen cultural- puedan ser valorados equitativamente, tratados con respeto y provistos con oportunidades reales en la escuela.

En tal sentido, para los autores en cita, como para algunos otros (Sapon-Shevin, 1998; Ainscow, 1998; Booth, 2000), la inclusión educativa debe incorporar el término "nosotros" alejándolo de cualquier categorización o segregación que involucre pensar en un "ellos" y un "nosotros"; devolviendo de ese modo la calidad connatural en la diversidad implícita en el ser humano (su dignidad personal). La tarea bajo esta definición, en principio, compromete al docente de aula y a la comunidad escolar o universitaria en una perspectiva institucionalista que involucra la reestructuración educativa de un único currículo homogéneo; en el que toman relevación factores externos tales como las políticas de educación directamente implicadas en la reorganización del sistema educativo, dado que el aprendizaje se da en un ambiente social y esto debe repercutir en el logro de un objetivo académico-social.

En ese sentido, todos aquellos entes relacionados directa o indirectamente con la labor educativa deben hacerse responsables de aquellas modificaciones a las que haya lugar, no solo respecto del currículum -como guía común a todos y cada uno de los estudiantes- sino también de su quehacer en el aula. Como sugieren Booth et al., (2000): Inclusión significa reestructurar las culturas, políticas y prácticas en las escuelas -y Universidades- para que éstas respondan a la diversidad de los estudiantes. O como define Bailey (1998): Inclusión supone estar en la escuela ordinaria, en la misma clase y siguiendo el mismo currículum todos los alumnos, con la aceptación de los demás sin sentirse diferentes

En una perspectiva más general, entidades internacionales como INDEX de España (Fundación científica con gran repercusión nacional e internacional en el ámbito social de salud y educación) conciben la inclusión como “un principio-directriz sobre la educación y la sociedad que implica asumir ideas como que todos tenemos la misma valía”. Lo que, de un modo u otro, muestra que el significado de educación inclusiva está lejos de ser equívoco, más aún cuando se le confunde con la noción de integración como se mostrará más abajo.

Para los intereses del presente trabajo la definición de educación inclusiva dada por la UNESCO es la más completa y abarcadora, más aún que las de los Lineamientos del MEN o de los Lineamientos Institucionales de la Unicolmayor¹⁴, en el entendido que señala:

[...] puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular

14 Como ya se mencionó arriba, en el artículo 6.1 de los *Lineamientos* de la Unicolmayor se define la educación inclusiva, citando al MEN, como: la “estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamenta(es), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad).” En tanto en los *Lineamientos* del MEN se afirma que “la educación inclusiva se define como una estrategia central para luchar contra la exclusión social”. Se nota que en la definición de la Unicolmayor se enfatiza que la educación es un proceso multidimensional pero no se hace mención de las responsabilidades de los docentes, dicentes y las IES en ese proceso. Mientras que en la definición del MEN se destaca la superación de la exclusión. Esto es, el proyecto político de materialización del *Estado Social de Derecho* colombiano (Const. Pol. Art. 1).

educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, p. 14.).

De la definición precedente hay que destacar dos aspectos relevantes; el primero, la responsabilidad que se le da al sistema educativo para que brinde respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de la población; y, el segundo, la necesidad de que el sistema educativo y otros entornos de aprendizaje respondan a la diversidad de los estudiantes. Dos puntos claros: cambio y respuestas, que no se encuentran en las definiciones del MEN ni en la de la Unicolmayor, aunque ciertamente se encuentran presentes en los documentos respectivos.

El acento en los puntos señalados, antes que una mera omisión en la redacción, denota que aún no se ha superado la idea que la inclusión es una mera meta de la política de educación nacional; la cual requiere de un proceso en el que se involucran factores internos y externos inherentes a la misma escuela y a la misma educación antes que un cambio de paradigma. De ahí que dicho proceso sería inconcluso –excluyente– en su afán de incluir. Pues, como advirtieron Booth, Ainscow y Dyson (1997), “[...] Los procesos de inclusión

exclusión están vinculados estrechamente. Tienden a comprender que la inclusión no puede suceder sin un análisis de las presiones hacia la exclusión."

Además, la educación inclusiva, entendida como proceso, supone un aumento en la participación y una reducción en la exclusión y, por tanto, un incremento significativo de la participación del discente, al momento en que se considera a todos los estudiantes como miembros e integrantes de la escuela o universidad y de sus actividades. Lo que implica entonces un consenso amplio, la reunión de esfuerzos para que todos tengan los mismos derechos de acceso y apoyo para cubrir sus necesidades individuales, y no sólo una política vertida desde la institucionalidad por bien intencionada que sea esta.

En este punto, resulta adecuado recordar que el trabajo para la educación superior es recomponer la dignidad de cada persona como miembro de una cultura en un escenario que le posibilite su entrada como diferente. No que le imponga una homogenización calificativa, como sucede con el concepto de competencia, que le signe su lugar en la sociedad por una serie de formas estandarizadas. Se requiere entonces, sin olvidar las bases de las sociedades modernas, abrirse a un dialogo alternativo al mercado como principio organizativo de la sociedad y, por ende, de la educación superior. Dicho dialogo sobre la inclusividad podría llevarse a efecto desde el cuadro teórico de la acción comunicativa de Habermas (1987a, 1987b). Entendiendo que la elección entre opciones alternativas va más allá de la elección instrumental con arreglo a fines, estratégicos, políticos y/o sociales, y se aproxima a un dialogo intersubjetivo en busca de acuerdos entre las personas implicadas.

La racionalidad comunicativa, en ese sentido, permitiría convocar las diferentes perspectivas de la intersubjetividad desde la argumentación. Y dado que estos requieren pretensiones de validez: para que una elección sea considerada

buena no se puede imponer desde la institucionalidad pues la fuerza de los argumentos se impone sobre los argumentos estratégicos (de orden económico, por ejemplo). Y, ello es evaluado, por la pretensión de rectitud (de lo bueno o malo), desde un dialogo intersubjetivo que intenta llegar a un acuerdo.

Obviamente, no se puede aquí hacer una exposición acabada del modelo habermasiano, baste considerar en estos apuntes que el recurso a la argumentación sirve a los propósitos de constituir la voluntad colectiva (para el caso presente de una educación superior inclusiva) que, en términos de Habermas (1998), como explica Corredor (2012), se establece en dos principios: el principio U, o principio de universalidad, y el principio D, o principio de la argumentación moral, de pretensión de corrección.¹⁵ Lo que no significa, empero, que la suma de las partes a la discusión –los dicentes, docentes y la institucionalidad- implique de suya inclusión y no sólo integración.

2.2 Integración educativa

En efecto, aunque el MEN en sus Lineamientos, como se mencionó arriba, se cuidó en advertir que "aunque en su momento la integración sirvió para visibilizar ciertos grupos excluidos de los sistemas educativos, el concepto no forma parte del léxico de la educación inclusiva", en su funcionamiento –por lo menos en el programa de Derecho de Uicolmayor- no ha sido superado. De ahí que se requieren ciertas precisiones al respecto. Máxime cuando la integración ha de entenderse como condición previa a la inclusión.

15 El principio U afirma: *toda norma valida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que se derivan, previsiblemente, de su cumplimiento general para la satisfacción de intereses de cada particular, pueda ser aceptada libremente por cada afectado.* Lo que significa, para el caso el presente, que la justificación de este principio de universalidad sólo puede llevarse a efecto dialogalmente por medio del recurso a argumentos, con pretensión de rectitud, que traducen el principio de argumentación del principio D: únicamente pueden aspirar a la validez aquellas normas que consiguen (o pueden conseguir) *la aprobación de todos los participantes de un discurso práctico.*

En tal sentido, etimológicamente el término integración (del latín integrāre <renovar>, <completar>) significa hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo //completar un todo con las partes que faltaban o dicho de diversas personas o cosas: Constituir un todo (RAE). En cualquiera de dichos significados, integrar es una acción, un esfuerzo. Lo que, pedagógicamente hablando, supone un conjunto con la inclusión porque incluir es poner a algo a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites (RAE). Hecho en el cual ya se ha venido trabajando durante años a través de las políticas de inclusión y "educación para todos" que dieron pie a los Lineamientos del MEN (2013) y al INES (2016). Pues la sola integración impide aproximarse a un enfoque diferencial en el aula. De ahí que el MEN en sus Lineamientos precisara que:

Aunque la educación inclusiva se define puntualmente como paradigma educativo y estrategia central en la búsqueda de la inclusión social, **se habla también de enfoque de educación inclusiva y de política de educación inclusiva**. El primero hace referencia al punto de vista a través del cual se puede observar la educación inclusiva en los diferentes elementos que definen la educación superior. La segunda está relacionada con la definición misma de política pública, es decir, como lo describe Velásquez, del "proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas [o iniciativas de la sociedad civil] y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener" (2009, p. 156). Ese "ambiente" es, en este sentido, la educación inclusiva. Por último, es importante aclarar que **la educación inclusiva no es ni una herramienta,**

ni un objetivo concreto, ni un proceso per se. Otra cosa es que conduzca a un objetivo (la educación para todos) y tenga un carácter procesal que haga que sea concebida como una tarea interminable en el tiempo [...] y no como algo estático y definitivo (2013, pp. 24-25. Negrilla en el original).

2.3 Diversidad en el aula inclusiva

Al momento se ha sostenido que hablar de inclusión supone hablar de diversidad. Termino (del latín *diversitas*, -ātis) que significa etimológicamente: Variedad, desemejanza, diferencia//abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas (RAE). Una característica que desde el aula regular se reconoce, pues la diversidad existe, todos los seres somos únicos, pero es paradójicamente atacado por la estandarización. Ya que, por ejemplo, en un aula del programa de Derecho unicolmayorista, se busca que el sujeto -futuro abogado- se estandarice o iguale. Justificándose ello en que "la igualdad para todos" en la educación significa igualar a todos. Lo que, desde el enfoque diferencial, significaría impedir la diversidad e "intentar incrementar la participación no solo para estudiantes con discapacidad, sino para todos los alumnos que experimentan desventajas, ya sea por pobreza, sexo, minoría étnica u otras características por la cultura dominante de su sociedad" (Ballard, 1999).

La diversidad, en esta última definición, habría de instalarse como una condición necesaria a todos los procesos de inclusión; pues, según Moriña,

El objetivo de la educación inclusiva no es, por tanto, homogeneizar las diferencias, sino el reconocimiento de esas diferencias y la construcción del aula como comunidad, para que se trabaje con esas diferencias, de forma que cada persona se sienta en algún sentido conectado con lo que se está haciendo en el aula (2004, p. 26).

En tal sentido, los procesos de inclusión educativa en Colombia se abren paso en las IES siguiendo los Lineamientos del MEN con el objetivo de potenciar y valorar la diversidad, promover el respeto a la diferencia y garantizar la participación de la comunidad estudiantil en una estructura intercultural de los procesos educativos; para lo cual "es imperativo que cada IES en Colombia analice los niveles de accesibilidad, permanencia, deserción y graduación de la población diversa para promover la gestión inclusiva, en la que no basta con formar maestros inclusivos, se requiere de voluntad política y recursos financieros para lograrlo" (Arizabaleta y Ochoa, 2016, p. 51). Pero, además, se requieren estudios, como el que aquí modestamente se presenta de la diversidad respecto del capital cultural de base y la alfabetización funcional en los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho de la Unicolmayor.

2.4 Alfabetización funcional y *capital cultural de base*

Como se ha indicado arriba, no busca este trabajo llevar a cabo un diagnóstico del analfabetismo funcional mediante los índices de medición estadística estandarizados; pues, además que dichos datos ya existen, como anota Luis Napoleón de Armas,

El concepto de analfabetismo funcional es más estructural que estadístico y hay dificultades para definirlo; que una persona sea letrada no significa que no lo sea. Según la UNESCO, son personas que saben leer y escribir pero que no interpretan procesos; incluso, agrego yo, siendo diplomados en diferentes áreas del conocimiento, son personas que saben recibir datos, pero no son capaces de interpretarlos y derivarlos [...] Según la UNESCO, en Colombia 15.5% de sus ciudadanos tiene esta condición, casi ocho millones de personas, 25% del censo electoral [...] Según Julián de Zubiría, experto en

educación, solo 0.9% de los colombianos hace lectura crítica, una encuesta dio este resultado, por eso creo que las cifras dadas están cortas (4 de abril de 2019).

En orden a precisar alguna definición de alfabetismo funcional adecuada para el caso en estudio, el de los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de derecho de la Uicolmayor, a continuación, se mostrará la ambigüedad asociada al concepto expuesta en distintas perspectivas, sus características y autor, en el siguiente cuadro de resumen:

Tabla 3. Definiciones de alfabetismo-alfabetismo funcional

Definición	Características	Autor/ organismo
La alfabetización es la facultad de saber leer, escribir y calcular. Pero leer, escribir y calcular no verbos intransitivos (...). Es decir, leer, escribir y calcular deben ser funciones dadas al enseñar en el aula.	Existencia de un tema unificador (sobre el que se aplicarán las acciones transitivas de leer, escribir y calcular): – el trabajo y la producción. – la concientización. – la agricultura.	S. Singh
Se ha propuesto considerarla como un proceso de formación del adulto analfabeto, por medio del cual debe ser posible una estrecha vinculación de la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo con la capacitación para el trabajo y la producción.	Vinculación de la enseñanza con la capacitación para el trabajo y la producción.	Luis E. Soria (CREFAL/ UNESCO)
La alfabetización es una variable independiente y las variables dependientes incluyen una gama de «funcionalidades»	Variables dependientes= áreas prioritarias: – productividad – eficiencia – formación profesional	Raja Roy-Singh

La alfabetización (...) es funcional ya que transmite competencias que deben aumentar ingresos insuficientes.	Ligada a la economía familiar y la formación profesional.	M. S. Adisesiah.
Se considera que una persona ha recibido una alfabetización funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura que la capacitan para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo.	Capacitar para realizar todas las actividades que le exigen su grupo y cultura.	UNESCO
«Iletrismo». Saber leer y escribir más o menos correctamente, pero sin extraer una comprensión suficiente para ejercer su espíritu crítico.	Diferenciar el fenómeno del analfabetismo de los países industrializados frente a los del tercer mundo. Aclara (el término «iletrismo») el trabajo de la alfabetización en los países industrializados.	Tohmé
La alfabetización funcional, lejos de ser un fin en sí misma, tiene que ser concebida en orden a la preparación del hombre para una función social, cívica y económica que supere ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria, reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura.	* Preparación del hombre para las funciones: - sociales - cívicas - económicas	J. Lowe
Competencia funcional bidimensional.	Que exige: -conocimientos determinados: lectura, escritura, hablar, entender y resolución de problemas - su aplicación a determinadas áreas: economía de consumo, laboral, salud, recursos comunitarios	APL: Adult Performance Level Project.

<p>La alfabetización funcional designa un amplio abanico de funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación entre países industrializados y del tercer mundo. - Los usos de la escritura. - El nivel de desciframiento de la misma. - Un nivel intermedio: los semianalfabetos. - Una población subescolarizada. - Déficit de habilidades básicas y de competencias mínimas para actuar en sociedad. 	<p>* Ambigüedad y polivalencia</p>	<p>Haurtecour</p>
<ul style="list-style-type: none"> * La alfabetización como un conjunto de habilidades y competencias * La alfabetización como necesaria para una mejor calidad de vida. * La alfabetización como un reflejo de realidades políticas y estructurales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Subraya competencias y habilidades. - Subraya preocupaciones humanistas. - Subraya valor contexto social. 	<p>Carmen St. John Hunter</p>
<ul style="list-style-type: none"> - La incapacidad de ciertos individuos de hacer frente a las exigencias de la vida diaria. - El indicador de identificación del analfabetismo funcional sería el hecho de no haber cumplido los tres años de escolaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> * La incapacidad competencial del analfabeto funcional. * Años de escolaridad variables: dificultad como indicador estadístico. 	<p>The Civilian Conservator Corps.</p>

Fuente: elaboración propia con base en (Jiménez, 2005, pp. 279-280)

Como puede advertirse, existe una amplia variedad polisémica respecto del concepto de alfabetismo-analfabetismo funcional, aunque existe cierta percepción común respecto del pobre desempeño en las competencias lectoescrituras de

los estudiantes que ingresan a la educación superior¹⁶. Y particularmente de los estudiantes que ingresan a la carrera de Derecho en la Unicolmayor pues, según los datos suministrados por Sepúlveda y Corredor (2018), para los docentes existe la proclividad al copy-paste en la escritura, así como una pobre lectura crítica es sus dicentes. Una literacidad memorística que, en algunos casos, es propiciada por los docentes dada la ortodoxia no inclusiva de la pedagogía de la *lex lata*.

Así las cosas, no es extraño que algunos autores (Betancourt y Frías, 2015; Londoño, D., Henao, J., Frías, L., Moreno, V., Roncancio, A., & 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, 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)¹⁷. Un

16 En Colombia, ya hace algunos años destacaba la *Revista Semana*, que:

Un reciente estudio de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior, que lidera la Universidad de La Sabana, afirma que los estudiantes de primer año en la universidad no saben escribir un ensayo, tienen mala ortografía y carecen de competencias en comprensión de lectura. La investigación asegura que en el bachillerato los alumnos no desarrollan las habilidades lingüísticas necesarias que les permiten tener un conocimiento básico en el manejo de la lengua española, razón por la cual se les dificulta enfrentarse a textos de mayor nivel académico, tanto para leerlos como para escribirlos. El estudio evidencia que los alumnos no encuentran diferencia entre el proceso de lectura que desarrollaron en el colegio y el que van a empezar a realizar en la universidad. [...] El informe, por ejemplo, indica que los jóvenes no son capaces de redactar textos críticos. [Además] Según los más recientes resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) que evalúa a estudiantes de quince años de edad en tres áreas específicas: lectura, matemáticas y ciencias naturales; en competencia de lectura el 47% de los bachilleres colombianos está por debajo del nivel mínimo de la prueba o Nivel 2. (30de diciembre de 2016)

17 La crisis de la literacidad se refleja en las dificultades argumentativas expuestas por los estudiantes de educación superior que presentaron la prueba Saber-Pro 2010, en la que solo el 6,5 % de los evaluados obtuvo un puntaje satisfactorio (en este caso es de once puntos) en su capacidad de entender los textos desde la inferencia, la crítica y la intertextualidad. La debilidad también es obvia en comunicación escrita: solo un 15,2 % de los estudiantes logra un resultado satisfactorio. “En el caso de solución de problemas, apenas el 17,4 % obtiene un puntaje aceptable. De igual forma, solo el 17,11 % de los evaluados en Saber-Pro, en pruebas genéricas de inglés, logra un puntaje mayor o igual a once puntos en el dominio de este idioma” (El Tiempo, 23 de febrero de 2012). En el caso de los estudiantes de derecho, los resultados en escritura y lectura crítica están por debajo de 10,5 puntos.

problema que se puede intuir debe ser más grave en los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; dado que las características de su origen, apuntan a reconocer que poseen un capital cultural de base inferior al de la media de los admitidos por los procedimientos regulares.

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.¹⁸ Aunque todavía no existen programas de educación inclusiva que persigan poner en igualdad de condiciones, en materia de capital cultural de base, a los estudiantes de admisión especial.

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,

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

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 cultura de base de los aspirantes a ingresar en la educación superior se encuentra estratificado económica, social y étnicamente; de suerte que quienes ingresan a las universidades públicas suelen tener a su ingreso un menor capital cultural –a raíz de las características socioeconómicas de la población de origen- que quienes ingresan a la educación superior privada de calidad y esa situación se profundiza aún más en el caso de los estudiantes de admisión especial. Como ha anotado Ceballos, para el caso de los programas de Derecho,

[...] la oferta de educación jurídica parece estar segmentada en varios niveles o tipos de pregrados, que difieren según su calidad y su costo. Hay un grupo grande de pregrados de bajo costo y baja calidad (especialmente del sector privado), en el cual se forma la mayoría de abogados del país. Los programas de alta calidad, en cambio, son muy pocos y educan a una porción menor de los abogados. Pero la oferta de educación jurídica de alta calidad no solamente es muy pequeña, sino

que la posibilidad de ingresar a ella es muy limitada: en el sector oficial, las matrículas no son costosas, pero las universidades imponen filtros académicos de admisión que muy pocos superan. En el sector privado, los filtros académicos son débiles pero las matrículas son muy costosas, de manera que allí pueden ingresar fácilmente los estudiantes que tengan el dinero suficiente para pagarlas, que no son muchos. Lo anterior implica, por un lado, que predominan los estudiantes y los abogados formados en programas de baja calidad, mientras que los abogados de mayor calidad escasean. Por otro lado, significa que los estudiantes con alta capacidad económica tienen amplísimas oportunidades de acceder a una buena formación en Derecho, mientras que en el caso de los estudiantes con baja capacidad económica (que son la mayoría) esas oportunidades se reducen dramáticamente. Esta situación, vale decir, no es exclusiva del sistema universitario, sino que es la continuación o el reflejo de las desigualdades sociales de la educación básica y media en Colombia, donde el éxito académico está fuertemente atado al origen social de los estudiantes. Estos hallazgos son problemáticos al menos por dos razones. En primer lugar, porque evidencian que la educación jurídica en Colombia no está contribuyendo a combatir las desigualdades sociales. Bien al contrario, y en la línea de lo que sostiene la teoría de la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1996, 2009), parece que la educación jurídica colombiana reproduce las desigualdades socioeconómicas de los estudiantes, pues les brinda mejores oportunidades educativas a quienes gozan de una mayor herencia cultural y económica. [...]En segundo lugar, estos hallazgos serían de por sí preocupantes en relación con cualquier pregrado. Pero en el caso de los programas

de Derecho es una situación que puede tener consecuencias sociopolíticas y jurídicas particularmente graves, ya que, por su especial relevancia social, el predominio de los abogados de baja calidad probablemente se traducirá en un desmedro de la administración pública, la justicia y el sistema político. El deber estatal de preocuparse por la cantidad y la calidad de los abogados parece entonces ser mayor que en el caso de otras profesiones (2017, pp. 80-81).

La herencia cultural y económica a la que hace referencia Ceballos es lo que se denomina aquí el capital cultura de base. El conjunto de habilidades –y saberes– que trae un aspirante-estudiante al momento de su ingreso a un programa de Derecho como el de la Unicolmayor. Las cuales, pese a considerarse desde un enfoque diferencial, son valoradas desde un estándar que, para el caso de los "regímenes especiales", se morigera; pues, trata de forma especial los elementos propios de dichos capitales culturales para luchar contra la exclusión social.

En ese sentido, lo que se presenta como un factor de educación inclusiva es realmente un mecanismo de inclusión educativa; pues,

[...] alude más a una intención de incluir grupos particulares fuera del marco de una educación para todas y todos. La diferencia conceptual entre los dos términos gira en torno a cómo la educación inclusiva se preocupa por identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema. Desde lo conceptual, la inclusión educativa refleja una visión más cerrada que sugiere la adaptación de los estudiantes al sistema y no al revés (MEN, 2013, p. 24).

Así, aunque se promueva un enfoque de educación inclusiva y una política de educación inclusiva, al momento de

valorar las competencias –lectoescritoras en este caso- ello se hace bajo la criba de estándares nacionales e internacionales homogéneos, no diversos: Pruebas Saber, Pruebas Pisa, entre otras. La paradoja es que mediante acciones afirmaciones –o de discriminación positiva- se facilita el ingreso a la educación superior a programas de Derecho públicos pero la medida de las competencias no es diversa ni diferencial. Al contrario, está fuertemente institucionalidad, porque las competencias específicas para la profesión son definidas desde el ICFES desde un conjunto de competencias generales como la capacidad para redactar, interpretar y argumentar jurídicamente o la "capacidad para prevenir, identificar, gestionar, resolver, hacer seguimiento y control del conflicto jurídico, mediante el uso de mecanismos preventivos, alternativos y judiciales del mismo, garantizando su atención integral" (Acofade, 2011).¹⁹

Dichas competencias corresponden a las áreas de: lectura crítica, comunicación escrita y comunicación jurídica. Al respecto de las competencias enunciadas, el ICFES (2013),

19 La Ley 1324 del 2009, por medio de la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación superior en Colombia, permitió un cambio importante en la formación de los abogados. En efecto, hasta este momento, los egresados de las facultades de Derecho solo debían presentar exámenes preparatorios que quedaban a discreción de cada institución, lo que no permitía establecer una media nacional de conocimientos con los que egresaban los estudiantes. Con esta normativa se permitió el desarrollo de una metodología que evaluara conocimientos, competencias y habilidades, a través de una prueba estandarizada. Esta prueba mide conocimientos básicos de competencias en formación profesional, construidos con la ayuda de la Asociación Colombiana de Facultades de Derecho (Acofade), para la evaluación y la sustentación de marcos de referencia nacional que permitan conocer los resultados de calidad de la educación superior en Derecho. Así, el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior Saber Pro, bajo la metodología de línea de especificaciones de formación para la medición de competencias verificables, está compuesto por módulos de competencias genéricas y específicas: las primeras se entienden como aquellas que deben desarrollar todos los estudiantes sin distinción de su área de formación, mientras que las específicas se ofertan según el grupo de referencia asociado a cada programa académico. En las pruebas específicas participan docentes de Derecho de todo el país, expertos en evaluación, quienes, en mesas de trabajo regionales, dirigidas por el ICFES, definen lo que debe ser evaluado en cada una de las áreas del Derecho. Una vez identificadas las competencias, habilidades y conocimientos por evaluar, la metodología internacional permite formular las afirmaciones generales. Es decir, enunciados que se hacen sobre los conocimientos, habilidades y capacidades que se pretende inferir a partir de las respuestas dadas por los estudiantes.

mediante el informe de rendición de cuentas del 2013, las presenta como:

Lectura crítica. Este módulo 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 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 (párr. 1).

Comunicación escrita. Este módulo 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 (ICFES, 2013, párr. 5).

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 (ICFES, 2013, párr. 6).

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 (ICFES, 2013).

Además, y por si fuera poco, la medición de esas competencias para ejercer la profesión tienen ahora un filtro legal adicional porque con el advenimiento de la Ley 1905 del 2018²⁰, por medio de la cual se adoptó el examen de Estado como requisito para el ejercicio de la profesión jurídica, la medición de las competencias jurídicas las hará ahora

20 De 15 demandas presentadas ante la Corte Constitucional admitió dos, tras cuyo examen la ley quedo en firme a partir del pronunciamiento del propio tribunal en la sentencia C-138 de 2019 que determinó que la abogacía implica un riesgo social y, por lo tanto, se le debe exigir títulos de idoneidad.

también el Consejo Superior de la Judicatura. Situación que le ha valido varias críticas a la ley, pues

[...] la ley señala que su aprobación ocurre cuando el resultado supere la media del puntaje nacional de la respectiva prueba. [...] Las críticas a la norma pueden dividirse en tres partes: unas señalan los inconvenientes sobre lo que dice la ley (críticas al texto de la norma); otras develan las consecuencias negativas que surgirían de esta norma (críticas a las consecuencias de la norma) y, por último, están las que no comparten la noción implícita de abogado ideal que estos requisitos suponen (críticas a la ideología que la norma impone).

Dentro de las críticas al texto de la norma, las hay de diversa naturaleza. Ignacio Mantilla en una columna en *El Espectador* sostuvo las siguientes. Primero, establecer que será el Consejo Superior de la Judicatura el encargado, directa o indirectamente, de diseñar el examen no es otra cosa que afirmar que los mecanismos de control y vigilancia actualmente existentes en cabeza del Ministerio de Educación en relación con la idoneidad de los profesionales del Derecho son deficientes. Segundo, la norma no especifica a qué media se refiere para superar el examen (se presume que es la aritmética), lo cual implica que la calificación no es objetiva, sino referenciada a los demás estudiantes. [...] Tercero, hay indeterminación en ciertas expresiones contenidas en la ley como "el CSJ señalará la representación porcentual del puntaje obtenido sobre la media nacional", pues no es claro qué es una representación porcentual del puntaje obtenido sobre la media.

Luego están las críticas a las consecuencias de la norma. El profesor Ramiro Bejarano señaló en este periódico unas cuantas [...] Por ejemplo, indicó que, si la finalidad de la norma es lograr que existan abogados mejor preparados, no es claro por qué se circunscribe este requisito a quienes van a litigar y no a todos los abogados (asesores, servidores judiciales, funcionarios públicos, etc.). La consecuencia inmediata de esto (asumiendo que el examen fuera conducente para mejorar la idoneidad) es que "en teoría" existirían abogados de calidad, pero solo para litigar, pues los otros abogados no estarían sujetos a la prueba para ejercer sus labores profesionales. En segundo lugar, asumiendo que la norma sí sea conducente para fomentar la idoneidad de los futuros abogados, no es claro por qué es el Consejo Superior de la Judicatura el encargado de su diseño, pues esta corporación, como lo recuerda Bejarano, vigila y sanciona la ética, no la idoneidad o habilidad de los abogados.

Por último, se encuentran las críticas a la ideología que la norma impone. Si bien es entendible que existan acreditaciones para poder ejercer la representación en procesos judiciales, es bastante problemática la noción implícita de "abogado", "buen abogado" o "abogado idóneo" que sugiere la Ley 1905, a saber: "aquella persona que ejerce profesionalmente la defensa jurídica de una de las partes en juicio". Por ello, el requisito solo se lo imponen a quienes litigarán (Parra, 15 de agosto del 2018).

Al margen de esta discusión, el nuevo requisito que solo se les exigirá a quienes ingresaron a un programa de Derecho a partir del 29 de mayo de 2018 –lo cual segmenta el grupo de análisis aquí estudiado entre estudiantes de "regímenes

especiales" con ingreso a 2015 y estudiantes con ingreso al II semestre de 2018-, implica en la práctica medrar la autonomía de las universidades en la medida que existe cierta injerencia administrativa de un órgano de gobierno –en este caso el Consejo Superior de la Judicatura– en la determinación de sus líneas de acción –e incluso en su currículo– para adaptarse a las exigencias que ese nuevo examen traerá.

En ese orden de ideas el enfoque de educación inclusiva y la política de educación inclusiva quedarán más que afectados en la práctica, pues además que los estudiantes de derecho deben presentar las pruebas estatales Saber Pro, y los exámenes rutinarios de final de carrera y los preparatorios, ahora deberán presentar una prueba más ante el CSJ; lo que significa deben prepararse para esas pruebas en los estándares que ellas especifican. De ahí que para graduarse y, por ende, ejercer, los estudiantes diversos se vean obligados a adaptarse.

Si bien no es objeto de este trabajo discutir conceptualmente si con las mencionadas medidas se socaba o no los Lineamientos del MEN respecto de la educación inclusiva, o si los deja en un mero catálogo de buenos propósitos, lo cierto es que las competencias mínimas exigidas a los abogados pasan por una criba homogénea. Y, en ese sentido, reproducen la diferencia entre quienes tienen "más" o "menos" capital cultural de base porque brinda mejores oportunidades educativas y profesionales a quienes gozaron de una mayor herencia cultural y económica a su entrada a un programa de Derecho.²¹

Por tal razón, a la universidad pública y en particular a aquellas que –como la Unicolmayor– ofertan programas de Derecho les 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

21 Al respecto de la *reproducción* de las diferencias pueden verse: Boudon (1983) y Giddens (1997).

para igualarlos en lo posible con los estudiantes de Derecho de IES de alta calidad. Así, además, del desarrollo de habilidades lectoescriturales, uno de los factores que se miden y cualifican en el contexto de las Pruebas Saber-Pro desde la implementación del esquema de evaluación de competencia que con relación a Derecho abarca las áreas de: lectura crítica, comunicación escrita y comunicación jurídica;²² las IES públicas deben intervenir para nivelar el capital cultural de base de sus estudiantes, según sus especificadas, a la de los estudiantes más favorecidos de la sociedad.

En tal escenario, y teniendo en cuenta que muchos de los estudiantes que ingresan a estudiar derecho en la Unicolmayor no han desarrollado suficientemente algunas competencias de lectoescritura (dadas las características de la población ingresada²³) que resultan claves para comprender, evaluar o sintetizar textos especializados de la disciplina, así como para producir textos académicos y/o investigativos, a continuación se describirán los tres conceptos sobre los que ha de volcarse el ejercicio de diagnóstico e intervención

-
- 22 El Estado colombiano, por intermedio del Ministerio de Educación Nacional reconoce la validez del modelo de competencias en la educación superior, al punto tal que propone un conjunto de categorías de competencias a formar en el estudio del programa. Así: cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas y comunicativas, no son competencias específicas del profesional del Derecho, sino que son categorías de competencias. Por ejemplo, las competencias interpretativas que hacen relación a la "comprensión de información en cualquier sistema de símbolos o formas de representación", es decir comprender el sentido de un texto, entendido como un tejido complejo de significación; la interpretación es definida como un diálogo infinito que remite el sentido de signos a códigos y de estos a textos; activa marcos de conocimiento y descubre infinitos efectos discursivos, los cuales deberán ser releídos a la luz de cierta teoría (Cárdenas, 1999).
- 23 A 2016 el 47% de los estudiantes recién graduados del bachillerato ni siquiera alcanzó el nivel medio de desempeño en las competencias de comprensión de lectura según PISA. De acuerdo con la OCDE, y teniendo en cuenta que el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) es un estudio trienal de los alumnos de 15 años de edad, para 2018: Los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), [...] el rendimiento de Colombia en lectura en PISA 2018 fue menor que el registrado en 2015 [...] • En Colombia, cerca de 50% de los estudiantes alcanzaron por lo menos el Nivel 2 de competencia en lectura y ciencias, 35% alcanzaron por lo menos el mismo nivel de competencia en matemáticas, y casi 40% tuvieron un bajo nivel de logro en las tres materias. • En Colombia, la condición socioeconómica de los estudiantes explicó 14% de la variación en rendimiento en lectura,

(nivelación): 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, de acuerdo con Coloma y Agüero San Juan (2012), es necesario focalizar y abordarse de modo prioritario. En esa línea, debería nivelarse o fortalecerse en los estudiantes en: 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 asimismo para dar a conocer sus propios puntos de vista frente a un problema determinado.

De acuerdo con Carlino,

[...] la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto

cifra mayor que la media de la OCDE (12%) [...] Alrededor de 10% de los estudiantes desfavorecidos de Colombia pudieron alcanzar un puntaje en el cuarto superior de rendimiento en lectura, en comparación con 11% de media en todos los países de la OCDE • En Colombia, las chicas superaron a los chicos en lectura por 10 puntos, la brecha de género más pequeña de todos los países o economías que participaron en PISA 2018. Sin embargo, la brecha de género en matemáticas y ciencias, a favor de los chicos, fue una de las más grandes en todos los países y economías participantes en PISA. • En comparación con el estudiante promedio en todos los países de la OCDE [...] los estudiantes colombianos informaron que son víctimas de bullying o acoso escolar con mayor frecuencia y tenían más probabilidades de haber faltado a la escuela o haberse sentido solos en ella que el estudiante promedio de todos los países de la OCDE. (2019)

Dadas esas cifras y atendiendo que la población que atiende la Unicol mayor entra en el rango de la "menos favorecida" resulta fácil inferir cual es la condición en las competencias de comprensión de lectura en la población ingresada durante el periodo 2015-2020.

concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. De hecho, es necesario comenzar a hablar en plural: de las alfabetizaciones (Stevenson, 2000). Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una ellas. Se trata de una cultura especialmente compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias (Woodward-Kron, 1999). (2003, p. 210).

En ese sentido, son varios los alfabetismos funcionales y los analfabetismos funcionales y, por corolario, existe un alfabetismo y analfabetismo funcional académico. Y de este último es sobre el que se ocupa este trabajo.

Más aún cuando a este último se une a la cuestión de la escritura a través del currículo; la cual según la misma Carlino

[...] parte de la idea de que la alfabetización es un estado y no un proceso (un conocimiento que se tiene o no se tiene, en vez de un saber en desarrollo). Se la considera una adquisición elemental aplicable a cualquier contexto. También se piensa que el lenguaje académico es una forma externa, no involucrada en el contenido del que trata [...]. Las investigaciones también constatan que gran parte de los estudiantes escriben teniendo presente sólo el tema sobre el que redactan, sin considerar lo que precisarían sus lectores (Flower, 1979; Sommers, 1980). De hecho, no suelen tener verdaderos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas redactan sólo para ser evaluados.

Por ello, se ha señalado que las experiencias de escritura en la universidad deben cambiar, ofreciendo lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen (Sommers, 1982). Se advierte que es necesario introducir en el proceso de escritura el punto de vista del destinatario (2013, p. 411).

Lo cual, según Carlino (2005; 2007) se justifica por dos razones para defender la tesis de que es necesario 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.

Solo advirtiendo la importancia de la alfabetización en la educación superior podrá colocarse a la lectura y la escritura en el lugar adecuado a los diferentes curriculums de las carreras y, con ellos, superar "la falsa creencia de que escribimos para expresar lo que ya hemos pensado [que] justifica que la universidad no se ocupe de cómo se producen los textos en sus aulas, suponiendo que es posible ayudar a conocer y a desarrollar el pensamiento en ausencia de la escritura" (Carlino, 2003, p. 412).

Ahora bien, atendiendo que, como ha señalado Camarillo, "las habilidades y destrezas para la comprensión y producción textual son trascendentes para el aprendizaje del derecho y su ejercicio profesional en virtud de que resulta imprescindible la articulación de discursos [Y] En esto radica la importancia de desarrollarlas y promoverlas durante la formación académica de los estudiantes de derecho" (2021). Para lo cual resulta indispensables abordar la literacidad disciplinar; concepto,

según Cassany (2005), que 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.

Pero como del discurso del que se trata aquí es el discurso de la profesión jurídica, es necesario anotar que lo medular de la literacidad académica en las disciplinas es, conforme a lo que a Montes y López señalan, un "[...] tipo de práctica de literacidad que se da en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas" (2017, p. 165).

Así, de acuerdo con Carlino (2013), Montes, M., y López, G. (2017), la literacidad disciplinaria se trata de prácticas de literacidad circunscritas a una área o cultura disciplinar específica en la que la comprensión y producción textual se erigen como esenciales. Así, como menciona Camarillo (2020), cada disciplina tiene sus propias dinámicas o prácticas letradas que realizan los especialistas en las que se incorporan los estudiantes a través de actividades. "Es decir, la formación del novel profesionalista consistiría en aprender un lenguaje y, a la vez, apropiarse de un acto profesional total o forma de pensar el mundo, de sentir y de actuar en él de manera profesional" (Farfán, 2019, p. 10).

En ese orden de ideas, se espera que el estudiante de derecho se apropie, haga suyo un discurso y, como menciona un de los pocos trabajos al respecto de la literacidad en las prácticas de los docentes de las facultades de derecho de Colombia, participe de un campo (Bourdieu, 1997) que:

[...]en cuanto campo jurídico genera unas condiciones propias, como las de cualquier campo académico, atravesadas por instancias y rituales de legitimación, por formas que dan cuenta de la pertenencia o no al campo. Una forma de legitimación de la pertenencia un campo es el uso apropiado del "tecnolecto" o del lenguaje especializado, en este caso el lenguaje jurídico. Esto implica que el proceso de formación de cualquier profesional lleva consigo la apropiación del tecnolecto, este funciona como insignia, o al menos como pretensión de pertenencia al campo. Pero el abogado en su desempeño profesional requiere [además] ser capaz de hacer el tránsito del lenguaje especializado al lenguaje común, para establecer las relaciones con los que requieren sus servicios y nos son abogados [...] Esto define que el uso del Tecnolecto está reservado para los iniciados en el campo, para los aceptados en el campo jurídico (Londoño et al., 2019, pp. 57-58).

Se mencionó antes, no se discute aquí la pertinencia ideológica y/o política de una "tecnolecto" como el de la inclusividad, o de la educación inclusiva en los programas de derecho, ni aún en el caso del programa de la Uicolmayor, pues lo que se ha querido es mostrar con los ejes conceptuales que conforman el cimiento teórico de la propuesta de diagnóstico; aunque no se busca solo describir las estrategias de lectura y escritura que emplean los estudiantes de "régimenes especiales" del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca sino además reflexionar sobre las estrategias pedagógicas participativas que promuevan la gestión inclusiva de su capital cultural de base en el trabajo en el aula.

3. Metodología

Para la realización del presente trabajo se recurrió al análisis del discurso como herramienta, con métodos cualitativos y cuantitativos. De este modo, el análisis de los datos se hace a partir de una interpretación del significado que considera no sólo las regularidades, sino también las diferencias. La investigación recurre a diferentes fuentes de información y contempla distintas etapas y pasos.

Durante la primera etapa se revisarán los indicadores estadísticos respecto del ingreso, deserción y egreso de estudiantes de "regímenes especiales" en el programa de Derecho, en el periodo 2015-2010, y se analizarán las causas de comportamiento de los indicadores.

En una segunda etapa, se desarrollará un estudio mixto de corte transversal y alcance descriptivo a una muestra de estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho, ocho estudiantes en total, que dado su escaso número apenas pueden considerarse una muestra indicativa para un estudio de caso(s). Por cuanto, el estudio de caso(s) es admisible para aprehender la realidad de una situación, que se requiere explicar en sus relaciones causales complejas, realizar descripciones de perfil detallado, generar hipótesis o aceptar posturas teóricas exploratorias o explicativas, analizar procesos de cambios longitudinales y estudiar un fenómeno que sea, esencialmente, ambiguo, complejo e incierto. Tesis que complementa Sandín, al considerar que:

Una revisión de las tradicionales definiciones de este enfoque desvela su coincidencia en señalar que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (Rodríguez Gómez et al., 1996). Podemos señalar los siguientes rasgos esenciales de estudio de casos: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Pérez Serrano, 1994). Siguiendo a Stake (1998), cabe señalar que los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales son en su mayoría personas y programas. Personas programas poseen rasgos comunes y a su vez nos interesan por su especificidad: De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso [o casos] singular(es), para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (2003, 7.2.6).

Teniendo en cuenta que el estudio de caso permite adentrarse a la realidad de lo que pasa en la vida cotidiana, se tomó como tal lo sucedido con ocho estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho de la Unicolmayor que colaboraron con el estudio. El cual, en tanto estudio de caso(s) es "[...] una indagación empírica que: investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse" (Yin, 1983, p. 23. Citado en: Sandoval, 1996, p. 91). Los casos estudiados, o la muestra indicativa, se describe a continuación por "Régimen Especial" al que pertenece el estudiante, género, edad y semestre al que pertenece.

Tabla 4. Características de los estudiantes que hicieron parte del estudio

Régimen	Género	Edad	Semestre
I	M	34	9
N	M	44	5
I	F	18	3
PD	M	0	9
PD	F	0	2
N	F	41	Egres. 2020-II
N	M	44	5
I	F	-	9

Fuente: elaboración propia. N: Negritudes. I: Indígena. PD: Población desplazada

A los estudiantes que colaboraron con el estudio se les aplicó un Cuestionario Autoadministrado con dos instrumentos: uno desarrollado desde el MODELO PISA-D (componente lectura) que consta de tres pruebas: la Prueba 1 considera las tareas de procesamiento de frases; la Prueba 2 se ocupa de la comprensión de pasajes; y, la Prueba 3 incluye un texto informativo básico del que se desprenden dos cuestiones, una evalúa la comprensión literal del texto de los estudiantes y la otra evalúa la integración e interpretación de la información. Como define la OCDE:

Sobre la base de la experiencia en PISA de los países de ingreso medio [...] la OCDE lanzó la iniciativa PISA para el Desarrollo (PISA-D) en 2014. Se trata de un proyecto piloto único de seis años que tiene como objetivo hacer que la evaluación sea más accesible y relevante para un mayor número de países [...] PISA-D se viene ejecutando dentro del marco de PISA y según sus estándares técnicos y prácticas habituales. Sin embargo, incluye nuevas características y mejoras para que la evaluación sea más accesible y relevante en países de ingreso medio

y bajo. Estas características y mejoras comprenden:

- El mismo tratamiento para las tres asignaturas principales evaluadas: lectura, matemáticas y ciencias (al contrario que en PISA, que hace especial hincapié en una sola área en cada ciclo).
- Instrumentos cognitivos que cubren un mayor rango de niveles de rendimiento más bajos, al tiempo que arrojan resultados comprendidos dentro de todo el marco de PISA y pueden compararse con los resultados del estudio PISA principal (al contrario que las pruebas PISA, que no se centran en ningún nivel del rendimiento en concreto).
- Instrumentos cognitivos y cuestionarios modificados y con una menor carga lectora, como respuesta a los niveles inferiores de capacidad lectora de los países de ingreso medio y bajo.
- Los cuestionarios contextuales se cimientan en preguntas de PISA para facilitar las comparaciones internacionales, pero también incluyen numerosas preguntas exclusivas de PISA-D, más relevantes para países de ingreso medio y bajo. Estas nuevas preguntas responden a las prioridades políticas de los países que participan en PISA-D.
- Una evaluación de la población no escolarizada: En PISA se evalúa a estudiantes de 15 años de edad que se encuentran en un curso igual o superior al séptimo curso. PISA-D evalúa a la misma población, bien no escolarizados, bien escolarizados en un curso igual o inferior al sexto curso. La inclusión de jóvenes no escolarizados en la encuesta convierte a PISA-D en algo único dentro del panorama internacional de evaluaciones a gran escala (2017, pp. 13 y 15).

El segundo instrumento aplicado a los estudiantes que colaboraron con el estudio siguió el MODELO VILLALÓN relacionado con la escritura en general e indaga sobre la auto-percepción de las prácticas de lectoescritura de los estudiantes (mediante una serie de escalas tipo Likert), lleva

a cabo un cuestionario de creencias de autoeficacia en las asignaturas de Ciencias Humanas y, por último, un ejercicio de elaboración de síntesis acompañado de algunas preguntas al respecto. Lo cual se justifica en que:

Desde nuestro marco teórico, un verdadero cambio en las concepciones implica una *redescripción representacional* en la que la progresiva reflexión sobre los propios procesos escritos lleva al escritor a repensar sus concepciones. En otras palabras, partimos del supuesto de que existe una relación bidireccional entre las prácticas y las concepciones de escritura (Mateos, Martín y Villalón, 2006). De este modo, la forma en que los aprendices se enfrentan a las tareas de escribir para aprender está mediada por la manera en que conciben la propia escritura, pero, al mismo tiempo, las propias tareas pueden demandarles procesos y estrategias que les lleven a consolidar o avanzar en esa concepción. Así, consideramos que cuando el alumno se da cuenta de que ha aprendido cuando ha realizado una tarea escrita, esto puede cambiar su manera de concebir la escritura. [...] En este sentido, la forma de abordar las tareas de escribir para aprender puede verse influida por la relación dinámica entre las concepciones y las prácticas. Desde este marco teórico, nuestro equipo de investigación ha realizado varios estudios dirigidos a conocer las prácticas de escritura que llevan a cabo los estudiantes en la educación secundaria y en la universidad, así como los procesos de aprendizaje que ponen en marcha cuando se enfrentan con diferentes tipos de tareas. Los resultados de estos trabajos indican que las prácticas que en general se están llevando a cabo distan mucho de favorecer un uso epistémico de la escritura y que los alumnos tienen grandes dificultades para emplear la escritura como instrumento de aprendizaje

en los contextos académicos. La búsqueda de posibles interpretaciones de estas dificultades nos ha llevado a preguntarnos por el papel que podrían estar desempeñando las concepciones que los estudiantes poseen sobre la escritura. Con el fin de dar alguna respuesta a esta pregunta nos hemos planteado explorar dichas concepciones, analizando su relación con los productos escritos que elaboran los estudiantes y con el nivel de aprendizaje que consiguen. Este propósito general se ha desarrollado a través de la realización de tres estudios [...] En el Estudio 1 se investigaron las concepciones sobre la escritura de alumnos de Educación secundaria, bachillerato y universidad, indagando en particular cuál es su concepción sobre usos y funciones de la escritura y sobre el papel de los procesos tanto de planificación y de textualización como de revisión. [...] En el Estudio 2, se examinó la relación de las concepciones de la escritura con otras variables como la percepción de eficacia de los alumnos como escritores [...] Finalmente, en el Estudio 3 se analizó la relación de las concepciones sobre la escritura de alumnos de secundaria con la calidad de sus productos escritos y con el aprendizaje que alcanzaron tras realizar una tarea de síntesis (210, pp. 71-73).

A continuación, se presenta el Instrumento aplicado, no se coloca en Anexo dada la importancia que tiene para el estudio y porque no es una copia fiel ni de PISA-D ni de VILLALÓN, estudios pensados para poblaciones diferentes a la que aquí se trata, aunque resultan pertinentes porque buscan una evaluación sobre niveles básicos de alfabetización que es lo que se procura indagar aquí, tal y como consta en el Instrumento siguiente:

Cuestionario autoadministrado

Lo invitamos cordialmente a responder todas las preguntas de manera responsable y honesta. Los datos serán de uso confidencial y académico para el desarrollo de esta investigación.

Datos personales

Complete la información (marque con una x según el caso).

Edad_____ Sexo M () F () otro()

Semestre_____

Colegio o institución O Oficial P Privado

Año de graduación

Ciudad Calendario A B C V

(A feb.-nov. B sept.-jun. C Por ciclos V Validación)

Grupo de admisión especial al que pertenece:

Información general de las asignaturas básicas de lectura y escritura

1. En su colegio o institución los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura se desarrollaron (marque con una X una sola opción):
 - A. En una asignatura específica (por ejemplo, solamente desde el área de lenguaje y / o literatura).
 - B. En asignaturas tales como Biología, Sociales, Matemáticas, etc. (en las que los profesores, de manera intencionada, usaban estrategias concretas de enseñanza y de acompañamiento en lectura y escritura).
 - C. Tanto en una asignatura específica como en otras asignaturas.

2. Escriba el nombre de la(s) asignatura(s) encargada(s) de desarrollar procesos de lectura y escritura en su colegio o institución.
3. La intensidad horaria semanal de la(s) asignatura(s) encargada(s) de desarrollar procesos de lectura y escritura que le ofreció su colegio era de (marque con una X una sola opción):
1 hr. 2 hrs. 3 hrs. 4 hrs. 5 hrs. 6 hrs. Otras:
4. En términos generales, considera que lo aportado por el colegio es suficiente para un desempeño académico eficaz en su carrera universitaria. Sí No ¿Por qué? _____

5. ¿Considera que hay relación entre lo aprendido en el colegio sobre lectura y escritura y el tipo de exigencia que se hace en la prueba Saber en grado undécimo? Sí No ¿Por qué? _____

Introducción modelo PISA-D²⁴

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, creado en 1997, representa un compromiso por parte de los gobiernos de los países de la OCDE y países asociados para medir los resultados de los sistemas educativos en lo que respecta al rendimiento del alumnado, dentro de un marco común y acordado a nivel internacional. PISA es un esfuerzo colaborativo que aglutina los conocimientos científicos de los países y economías participantes, dirigido conjuntamente por sus gobiernos, basándose en

24 Al respecto: OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

políticas compartidos. Los expertos de los países participantes también forman parte de grupos de trabajo que se encargan de la vinculación de los objetivos de la política de PISA con los mejores conocimientos sustantivos y técnicos disponibles en el ámbito de las evaluaciones comparativas internacionales. A través de la participación en estos grupos de expertos, los países se aseguran de la validez internacional de los instrumentos de evaluación de PISA y tienen en cuenta los diversos contextos culturales y curriculares de los países que participan.

La creciente participación en PISA de no-miembros de la OCDE viene acompañada de una demanda de innovaciones que maximicen los beneficios que estos países obtienen de su participación en la evaluación. PISA para el Desarrollo (PISA-D) es una iniciativa desarrollada como respuesta a esta solicitud, en el marco del objetivo de desarrollo sostenible relativo a la educación, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, que hace hincapié en el acceso universal al aprendizaje de la lectura y las matemáticas. El objetivo de este proyecto piloto es que PISA sea más accesible y relevante para países de ingreso medio y bajo. Lo consigue desarrollando y poniendo a prueba instrumentos mejorados del estudio PISA, que resultan más relevantes en el contexto de los países de ingreso medio y bajo, pero cuyos resultados se miden con las mismas escalas del estudio PISA principal. Además, esta iniciativa también desarrolla un enfoque y una metodología para la inclusión en la evaluación de jóvenes no escolarizados. Todos los instrumentos y enfoques puestos a prueba en PISA-D se incorporarán al estudio PISA a partir del ciclo de 2021.

Al igual que en ciclos PISA anteriores, los marcos cognitivos de PISA-D han sido revisados y actualizados por una red de expertos internacionales con experiencia en PISA en las áreas relevantes y en los contextos de países de ingreso medio y bajo.

A continuación, se muestra la definición de competencia lectora de PISA 2012, la misma que en PISA 2009 y 2015 y en PISA-D para el ciclo 2021:

Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad.

Debe tenerse en cuenta que existen otros componentes de lectura esenciales, incluyendo el reconocimiento de los elementos impresos del alfabeto, la descodificación de palabras a sonidos y la comprensión oral básica. Estos no se incluyen en el marco de PISA-D, ya que se da por hecho que los jóvenes de 15 años o más han adquirido estas competencias.

Preguntas para abordar el marco de lectura ampliado de PISA-D

Las preguntas siguientes ilustran los tipos de preguntas que pueden hacerse a los estudiantes en niveles iguales o inferiores al 1a.

Estas preguntas provienen o han sido adaptadas de las evaluaciones PISA o PIAAC.

Prueba 1

En PISA-D, las tareas de procesamiento de frases también incluyen algunas oraciones breves con tres opciones e instrucciones para escoger la palabra que da sentido a la frase.

Instrucciones: Marcar SÍ con un círculo si la frase tiene sentido. Marcar NO si la frase no tiene sentido.

El coche rojo tiene una rueda pinchada.	SI	NO
Los aviones están hechos de perros.	SI	NO
El estudiante feliz se leyó el libro anoche.	SI	NO
Si el gato hubiera estado fuera toda la noche, no habría estado en la casa a las 2 de la mañana.	SI	NO
El hombre, que es más alto que la mujer, y el niño es más bajo que los dos.	SI	NO

En la prueba 1 se evalúa las tareas de procesamiento de frases y puede corresponderse con el nivel 1c. En PISA-D, las tareas de procesamiento de frases también incluyen algunas oraciones breves con tres opciones e instrucciones para escoger la palabra que da sentido a la frase.

Prueba 2

COMPRESIÓN DE PASAJES: En los ítems de evaluación de comprensión de fragmentos se pide a los encuestados que lean el fragmento de un texto en el que se requiere seleccionar la palabra correcta entre dos opciones.

Texto

Al director: Ayer se anunció que el coste del viaje en autobús se va a incrementar. El precio subirá un veinte por ciento a principios de la próxima semana / del próximo mes. Como usuario del autobús todos los días, estoy enfadado por este precio / incremento. Entiendo que el precio de la gasolina / del estudiante ha subido. También entiendo que los usuarios tengan que pagar un precio justo / una tarifa justa por el servicio de autobús. Estoy dispuesto a pagar un poco más porque dependo del autobús para llegar al trabajo. Pero un incremento / precio del veinte por ciento es excesivo. Esta subida es especialmente difícil de aceptar cuando ves los planes de la ciudad de construir un nuevo estadio deportivo. El gobierno gastará millones en el proyecto, aunque ya tenemos una ciudad / un estadio. Si posponemos el estadio,

parte del dinero puede usarse para compensar el incremento de las tarifas / vistas de autobús. Después, dentro de pocos años, podemos decidir si realmente necesitamos una nueva ropa / un nuevo centro deportivo. Por favor, haga saber al ayuntamiento de la ciudad que le preocupa este asunto asistiendo a la próxima junta / los próximos bastidores.

El caso de prueba 2 evalúa la comprensión de pasajes y puede corresponderse con el nivel 1c. En PISA-D, la comprensión de pasajes (parte de los componentes de lectura) ha sido modificada para ofrecer tres opciones en lugar de dos.

Prueba 3

Esta pregunta incluye un texto informativo básico. Del que se desprenden dos cuestiones. La pregunta 3.1 evalúa la comprensión literal del texto de los estudiantes. Dada la cantidad de texto que deben leer, podría corresponderse con el nivel 1a. Por otra parte, la pregunta 3.2 evalúa la integración e interpretación de la información, por lo que exige unas aptitudes superiores.

Siéntase cómodo con sus zapatillas deportivas

Durante 14 años el Centro de medicina deportiva de Lion (Francia) ha estado estudiando las lesiones de los jóvenes deportistas y de los deportistas profesionales. El estudio ha establecido que la mejor medida a tomar es la prevención... y unas buenas zapatillas deportivas

Golpes, caídas, desgastes y desgarros: El 18 por ciento de los deportistas de entre 8 y 12 años ya tiene lesiones de talón. El cartilago del tobillo de los futbolistas no responde bien a los golpes y el veinticinco por ciento de los profesionales han descubierto por si solos que éste es un punto especialmente débil. También el cartilago de la delicada articulación de la rodilla puede resultar dañado de forma irreparable, y, si no se toman las precauciones adecuadas desde la infancia (10-12

años), esto puede causar una artritis ósea prematura. Tampoco la cadera escapa a estos daños; el jugador, en especial cuando está cansado, corre el riesgo de sufrir fracturas como resultado de las caídas o colisiones.

De acuerdo con el estudio, los futbolistas que llevan jugando más de diez años experimentan un crecimiento irregular de los huesos de la tibia o del talón. Esto es lo que se conoce como "pie de futbolista", una deformación causada por los zapatos con suelas y hormas demasiado flexibles.

Proteger, sujetar, estabilizar, absorber

El hecho de que una zapatilla sea demasiado rígida dificulta el movimiento. Si es demasiado flexible, incrementa el riesgo de lesiones y esguinces. Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos fundamentales: En primer lugar, debe proporcionar protección contra factores externos: resistir los impactos del balón o de otro jugador, defender de la irregularidad del terreno y mantener el pie caliente y seco, incluso con lluvia y frío intenso. Debe dar sujeción al pie, y, en especial, a la articulación del tobillo para evitar esguinces, hinchazón y otros problemas que pueden incluso afectar a la rodilla. También debe proporcionarle una buena estabilidad al jugador, de modo que éste no resbale sobre el suelo mojado o no tropiece en superficies demasiado secas. Finalmente, debe amortiguar los golpes, especialmente los que sufren los jugadores de voleibol y baloncesto, que continuamente están saltando.

Pies secos

Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, grietas o "pie de atleta" (infección por hongos), el calzado debe permitir la evaporación del sudor y evitar que penetre la humedad exterior. El material ideal es el cuero, que

puede haber sido previamente impermeabilizado para evitar que se empape llueve.

3.1 Pregunta: Según el artículo, ¿por qué no deberían ser demasiado rígidas las zapatillas deportivas?

3.2 Pregunta: Fíjate en esta frase que está casi al final del artículo. Aquí se presenta en dos partes:

"Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, grietas o "pie de atleta" (infección por hongos),"	(PRIMERA PARTE)
"el calzado debe permitir la evaporación del sudor y evitar que penetre la humedad exterior."	(SEGUNDA PARTE)

¿Cuál es la relación entre la primera y la segunda parte de la frase?

La segunda parte

- A. contradice la primera parte.
- B. repite la primera parte.
- C. describe el problema planteado en la primera parte.
- D. describe la solución al problema planteado en la primera parte.

Introducción modelo Villalón²⁵

A continuación, te vamos a presentar una serie de frases relacionadas con la escritura en general. Algunas de ellas son afirmaciones sobre lo que piensas sobre ella y otras sobre lo que haces cuando escribes. Por favor, LEE BIEN CADA

25 Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Programa de doctorado: "Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación: perspectivas contemporáneas" mayo de 2010.

FRASE y responde en qué medida ESTÁS DE ACUERDO con lo que afirma TODO EL ENUNCIADO en una escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo).

Sabemos que en cada situación puedes actuar de forma distinta, pero marca la respuesta que refleje tu forma más frecuente de pensar en situaciones de aprendizaje (tanto académicas como informales) de tu vida cotidiana.

Por favor, sé SINCERO/A, los datos de este cuestionario son CONFIDENCIALES y se utilizarán únicamente para los fines de la investigación.

- (1) Termino de escribir un texto cuando se me acaban las ideas, cuando ya no se me ocurre qué más decir.

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (2) Para saber si un texto está bien escrito, siempre hay que tener en cuenta los mismos criterios.

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (3) Cuando tengo que hacer trabajos hago varias versiones antes de llegar al texto que finalmente entrego.

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (4) Sólo releo lo que he escrito cuando he terminado el texto.

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (5) Aunque tenga muchas ideas sobre lo que tengo que escribir, creo que todavía queda trabajo hasta que las ponga por escrito.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (6) Si un texto está correctamente escrito, a todo el mundo le resulta útil.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (7) Cuando relees un texto a veces parece que una idea debería ir en otro lugar.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (8) Mientras escribo tengo en mente a quién le estoy escribiendo.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (9) Cuando releo lo que estoy escribiendo las ideas se vuelven más claras.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (10) Suelo tomar notas antes de escribir.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (11) Lo principal para escribir bien es no cometer faltas, tener buena letra y expresar todo lo que se quiere decir de forma exacta.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (12) Me parece que lo único importante en un texto es que aparezcan todas las ideas principales de forma lógica.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (13) Aunque tenga que escribir porque me lo piden, escribo sobre todo para mí mismo/a.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (14) Escribir me ayuda a ver la complejidad de las ideas.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (15) Mientras voy escribiendo sólo pienso en qué ideas tengo que decir.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

- (16) Una vez que sé qué ideas tengo que contar, me parece que el texto está casi hecho.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(17) Si quisiera escribir mejor, sólo tendría que practicar mucho.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(18) Doy por terminado el texto cuando he terminado de poner todas las ideas y lo he repasado para ver si no hay faltas ni repeticiones.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(19) Al volver a leer lo que he escrito, lo que más corrijo son palabras y faltas.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(20) Si te sabes bien lo que tienes que contar puedes escribir un texto perfectamente.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(21) Escribir me ayuda a entender mejor lo que estoy pensando.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(22) Cuando releo el texto es sólo para hacer pequeños cambios.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(23) A la hora de escribir, me ayuda imaginarme quién va a leer el texto.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(24) Me gusta que alguien más lea mi texto antes de entregarlo para ver si se entiende.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(25) Cuando respondo por escrito, normalmente escribo directamente todo lo que tengo que decir.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(26) Cuando releo el texto, muchas veces se me ocurre una forma mejor de decir una idea.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(27) Plantearte para qué estás escribiendo y cuál es la mejor forma de conseguirlo te ayuda a escribir mejor.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(28) Cuando estoy leyendo algo que quiero aprender suelo tomar notas, hacer resúmenes, etc.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
----------	----------	----------	----------	----------	----------

(29) No escribo igual sobre un mismo tema si tengo que vencer a alguien sobre algunas ideas que si tengo que explicárselas.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Cuestionario de creencias de autoeficacia en las asignaturas de Ciencias Humanas

Instrucciones:

A continuación, te vamos a presentar una serie de actividades relacionadas con la lectura y la escritura en Ciencias Humanas. Por favor, responde en la columna de confianza cómo de seguro estás de poder realizar bien cada una de ellas en el presente. Para expresar cuánta seguridad tienes utiliza una escala de 0-100:

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

No puedo hacerlo

Relativamente Seguro de hacerlo

Seguro de hacerlo

Tareas realizadas en Ciencias Humanas	Confianza (0-100)
1. Escribir con la ortografía correcta todas las palabras de un texto de una extensión de una página en cualquier asignatura de Ciencias Humanas.	
2. Escribir oraciones compuestas con la puntuación (puntos, comas, etc.) y estructura gramatical apropiada.	
3. Usar correctamente puntos, comas, etc. en un texto de Ciencias Humanas de una extensión de una página.	
4. Organizar varias oraciones en un párrafo de manera que expresen claramente una idea de un tema de Ciencias Humanas.	
5. Redactar un escrito en Ciencias Humanas bien organizado (las ideas aparecen ordenadas).	
6. Leer un tema / unidad didáctica del libro de texto de Ciencias Humanas y sacar las ideas principales.	

7. Leer un tema / unidad didáctica de Ciencias Humanas y hacer un resumen.	
8. Leer un texto de Ciencias Humanas y hacer un esquema.	
9. Leer un texto de Ciencias Humanas y hacer un mapa conceptual.	
10. Leer un tema / unidad didáctica y hacer un esquema.	
11. Leer un tema / unidad de Ciencias Humanas y hacer un mapa conceptual.	
12. Redactar un texto a partir de un esquema o mapa conceptual.	
13. Leer dos textos de Ciencias Humanas y hacer una síntesis, es decir, escribir un texto nuevo que integre las ideas de los dos textos.	
14. Responder a las preguntas del libro de texto.	
15. Tomar apuntes en la clase de Ciencias Humanas.	
16. Organizar o ampliar los apuntes de Ciencias Humanas.	
17. Copiar un texto de Ciencias Humanas.	
18. Realizar un comentario de texto.	
19. Elaborar un escrito justificando tu opinión sobre un tema de Ciencias Humanas.	
20. Realizar un trabajo extenso (10-20 páginas) sobre un tema de Ciencias Sociales.	
21. Realizar un informe de las prácticas de la asignatura (o asignaturas) de Ciencias Humanas.	
22. Realizar una reflexión por escrito sobre lo aprendido en un tema de Ciencias Humanas.	

Preguntas sobre Ciencias Humanas

Textos fuente empleados en la tarea de síntesis.

EL IMPERIALISMO EUROPEO

“Las causas de la colonización del siglo XIX. No puede hablarse de una sola explicación, sino de varias, que coinciden en el tiempo. En primer lugar, las causas económicas. Luego hay que citar las causas científicas –el

deseo de avanzar en los conocimientos geográficos-, las causas militares o geopolíticas, las causas ideológicas y las causas religiosas: el deseo altruista de extender a los pueblos primitivos los beneficios de la higiene y de la medicina, y de salvar sus almas convirtiéndolos a la verdadera religión –es decir, la cristiana, en su variante protestante o católica-.

Europa estaba convencida de que puede y debe aportar la civilización más avanzada, es decir, la suya, a los países más atrasados y sumidos en la ignorancia. Civilizar significaba transformar a los pueblos nómadas en sedentarios, hacerles adoptar el hábito del trabajo diario, la utilización de moneda de la civilización capitalista, la adquisición de productos europeos [...] Eran muy escasos los europeos que defendían que los indígenas debían tener la oportunidad de vivir su propia vida y de elegir su propio camino de civilización."

Adaptado de J. Santacana y G. Zaragoza (1996). "Historia. Ciencias Sociales 2º Ciclo Secundaria". Madrid: SM.

"Motivaciones del imperialismo.

En un intento de establecer distintas explicaciones de la acelerada expansión europea, podríamos hablar de las siguientes motivaciones:

- a) La búsqueda de nuevos mercados protagonizada por el nivel de industrialización alcanzado en el último cuarto del siglo XIX.
- b) La búsqueda de materias primas con las que abastecer a la industria y de productos de consumo cada día más amplio (té, café, tabaco...)

- c) La búsqueda de zonas estratégicas que permitieran el aprovisionamiento, la reparación y el abastecimiento de carbón en una época en que las flotas de guerra lo empleaban como combustible.
- d) La asociación del status de gran potencia con la adquisición de colonias.
- e) Ofrecer a los votantes la gloria y el orgullo de pertenecer a una nación imperial.
- f) La idea de que el hombre blanco, por su superioridad y dominio, tiene como misión el deber de ordenar y civilizar al resto del mundo.
- g) La actividad religiosa, que en su avance misionero está ligado estrechamente al avance conquistador y que su utilización es muy distinta de su intención.
- h) El impulso de realizar descubrimientos científicos, de explorar territorios desconocidos, de estudiar flora y fauna nuevas que, como en el caso del impulso misionero, tuvo una dimensión y utilización diferente."

Adaptado de M. J. Reyes, B. Olavarrieta, I. Belmonte y J. Avilés (1993). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid: Mare Nostrum Ediciones.

Instrucciones

Una vez entregados los dos textos sobre contenidos de Ciencias Humanas te pedimos que ELABORES UNA SÍNTESIS, un nuevo texto a partir de la información de los dos textos en la que se recojan las ideas que consideres más importantes. Nos interesa que entiendas que no se queremos que hagas un resumen de uno y luego, detrás, el del otro, sino

que trates de escribir un nuevo texto, una síntesis que relacione los dos. Es decir, queremos que escribas un texto en el que aparezcan de manera integrada las aportaciones de los dos fragmentos que te damos para leer. Haz la tarea como la harías normalmente. Después de que hagas esta síntesis te pediremos que contestes a unas breves preguntas sobre lo que has aprendido con esta tarea.

Preguntas sobre los textos

1. ¿Qué productos buscaban los europeos en las colonias?
2. Cita dos ejemplos de qué significaba "civilizar" para los europeos
3. ¿Qué se entiende por imperialismo?
4. ¿En qué se basaban los europeos al considerar a los indígenas hombres inferiores?
5. ¿Crees que todas las causas que explican el imperialismo son igual de importantes? Si no es así, ¿cuáles te parecen las más relevantes? ¿Por qué?
6. ¿Qué argumentos usaban los europeos para justificar la colonización?
7. Explica cómo crees que se relacionan las causas que has considerado más importantes y las justificaciones que hayas citado en la pregunta anterior
8. ¿Sabes si en su momento hubo algunas críticas a la colonización? Si no lo sabes, ¿qué crees? Explica tus razones.

El procedimiento de análisis utilizará una metodología cualitativa, en contraste, con los datos empíricos codificados.

Los resultados del diagnóstico, una vez establecidas las conclusiones y las alternativas de solución a las debilidades en materia de competencias alfabeto-funcionales de los estudiantes de admisión especial que colaboraron con el instrumento, se presentarán como una serie de recomendándonos a incorporarse en un plan estratégico pedagógico de gestión para el aula que incluya el capital cultural de base de los estudiantes de “regímenes especiales”.

Permanencia y deserción en la Facultad de Derecho de Unicolmayor

De acuerdo con el diagnóstico llevado a cabo por PERMANE-SER con base en los datos observados en los registros de SPADIES las estadísticas de permanencia y deserción en los últimos 5 años en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca para el programa de Derecho son:

La Tasa de Permanencia Anual para el Programa de Derecho para el 2014-1 fue del 83% para el 2014-2 fue del 88,2%, para el 2015-1 fue del 89,4%, para el 2015-2 fue del 92,3%, para el 2016-1 fue del 88%, para el 2016-2 fue del 92%, para el 2017-1 fue del 91,6%, para el 2017-2 fue del 94,4%, para el 2018-1 fue del 89,7% y para el 2018-2 fue del 90%, siendo el 2017-2 el periodo con la mayor tasa de retención. Para la Tasa de Deserción Anual en el 2014-1 fue del 17%, para el 2014-2 fue del 11,8%, para el 2015-1 fue del 10,6%, para el 2015-2 fue del 7,8%, para el 2016-1 fue del 12%, para el 2016-2 fue del 8%, para el 2017-1 fue del 8,4%, para el 2017-2 fue del 5,7%, para el 2018-1 fue del 10,3% y para el 2018-2 fue del 10%, siendo el 2018-2 el año con la menor tasa de deserción en los últimos 5 años (UNICOLMAYOR, octubre de 2020, p. 28).

Como puede observarse, SPADIES no provee información disgregada sobre la población estudiantes durante los años

2019 y 2020; de ahí que, recurriendo al Informe para proceso de acreditación de alta calidad del programa de Derecho de la División de Medio Universitario (abril de 2021), se considere el informe sobre la problemática social del entorno y su incidencia en la comunidad institucional desde las cifras generales antes de 2021 según la caracterización específica en ADVISER:

Según la línea de base en el año 2019, desde el Proyecto de Tantaje, se refiere como línea de base y según los siguientes indicadores que:

El 3.3% de la población estudiantil total se encuentra matriculada por Régimen Especial.

El 1.5% de la comunidad identificada dentro del Régimen Especial participó en las actividades realizadas por el proyecto piloto de Tantaje en el primer semestre de 2019 el cual incluía conversatorios, integración y sensibilización.

Para el 2019- 01 el 0.1% de esta población dio respuesta en su continuidad dentro del Proyecto Tantaje.

Por otro lado, se complementa que para el periodo I-2020 los indicadores de alcance son 173 estudiantes matriculados por Régimen Especial. De lo anterior se identifica que:

67 estudiantes son pertenecientes a grupos étnicos en este caso negros, afrocolombianos, raizales o palenqueros.

5 estudiantes son población habitante de frontera

2 estudiantes están en la población identificada como bachilleres isleños

40 estudiantes son pertenecientes a comunidades indígenas

65 estudiantes son población víctima.

Además, dentro de la población víctima se identifica 1 estudiante dentro del grupo de mujeres víctimas del conflicto armado, 23 adolescentes víctimas del conflicto y 35 estudiantes con condición de desplazamiento forzado dentro del marco del conflicto armado. [...]

Por otro lado, es importante mencionar que dentro de los Programas o Fondos que están vigentes y benefician a la población adscrita a la Política de Inclusión actualmente son:

Cuadro 3. Apoyos Gubernamentales y número de estudiantes a 2020-2.26

Programa/Fondo	No. de estudiantes beneficiados
Fondo Víctimas de Conflicto	6
Jóvenes en Acción	634

Dentro de la gestión que se ha realizado mediante la caracterización se visibilizan poblaciones en riesgo de exclusión las cuales se podrán identificar a continuación. El conocimiento y focalización de dichas poblaciones advierte dónde es prioritario invertir esfuerzos y

26 Es importante mencionar aquí que no se relaciona el programa SER PILO, ni el convenio como es RETO A LA U y JÓVENES A LA U, ya que el estudio presente trabajó sobre los estudiantes de admisión especial, por "regímenes especiales", tal y como lo prevén el Acuerdo 034 de 2010 y el Acuerdo 003 de 2013 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. No obstante, en ADVISOR se relaciona que pertenecen a algún programa Gubernamental o institucional para el acceso a la educación superior como por ejemplo el programa de restitución de derechos del ICBF, Generación E, fondo para la permanencia de población víctima del conflicto y programas de responsabilidad social empresarial respectivamente los siguientes porcentajes: 1.) 2.59 %, 2.) 4.69 %, 3.) 7.98 %, y 4.) 0.66 %.

generar estrategias específicas para atender y brindar una educación de calidad, con enfoque inclusivo, de género y diferencial.

Cifras específicas de Derecho corte I-2021 caracterización específica en ADVISER:

Componente Individual: Indique si pertenece a alguno de los siguientes grupos de poblaciones.

DERECHO 601: 1. Indígena - 3.11 % 2. Comunidades negras - 3.11 % 3. Rom % 4. Gitano - 2.07 % 5. Ninguno de los anteriores - 91.71 %

DERECHO 602: 1. Indígena - 3.13 % 2. Comunidades negras - 5.47 % 3. Rom % 4. Gitano - 0.39 % 5. Ninguno de los anteriores - 91.02 %

DERECHO 603: 1. Indígena - 1.6 % 2. Comunidades negras - 4.79 % 3. Rom % 4. Ninguno de los anteriores - 93.62 %

DERECHO 604: Ninguno de los anteriores - 100 %

Es interesante destacar que para el periodo I-2020 los indicadores de ADVISOR registraban 173 estudiantes matriculados por Régimen Especial; mientras que para I-2021 según la Oficina de Admisiones Registro y Control se encontraban inscritos y activos (entre Nuevos Regulares y Antiguos) 81 estudiantes en total desde 2015-2020. Lo cual denota que muchos de los estudiantes, pese a matricularse no prosiguieron en el Programa o fueron excluidos por bajo rendimiento en primer semestre.

Ahora bien, tomando en cuenta los datos de Administración y Registro por circunscripción se tiene lo siguiente:

- G. MUJERES CABEZA DE FAMILIA VICTIMAS: 6
- C. COMUNIDAD NEGRA, AFROCOL, RAIZAL, PALENQ: 37
- B. COMUNIDAD INDÍGENA: 21
- F. ZONAS DE DIFÍCIL ACCESO (LEY 1084 -06): 4
- E. POBLACIÓN DESPLAZADA: 10
- H. ADOLESCENTES VICTIMAS DEL CONFLICTO: 6

Advirtiendo los datos señalados, y teniendo en cuenta que cinco (5) estudiantes fueron excluidos por bajo rendimiento, salta a la vista que los dos "regímenes especiales" que se atienden especialmente en el programa de Derecho de la Unicolmayor son la comunidad negra, afrocolombiana, raizal, palenquera y la comunidad indígena, sumando entre los dos grupos 58/81 estudiantes. Como se anotó arriba, se recibió la colaboración de ocho estudiantes vía correo electrónico, del cuestionario Autoadministrado, así: tres miembros de la comunidad indígena, dos mujeres y un varón; tres miembros de comunidad negra, afrocolombiana, raizal, palenquera, dos mujeres un varón; y, dos miembros de población desplazada, un varón y una mujer (Anexo).

Dadas las circunstancias y las colaboraciones recibidas la investigación de la que deriva el presente trabajo es cualitativa, de carácter aplicado desde la perspectiva hermenéutica comprensiva en forma de estudio de casos(s). El diseño de la investigación fue exploratorio- descriptivo pues no se encuentran investigaciones que directamente hayan abordado la pregunta por el alfabetismo académico funcional y las prácticas de literacidad en estudiantes de "regímenes especiales" de facultades de derecho. Además, como la herramienta empleada, tal fue descrita arriba tiene dos formas básicas de análisis. Una para la competencia lectora basada en las novedades de PISA-D, la otra para la escritura desarrollada a partir del MODELO VILLALÓN, se tiene dos formas para analizar los resultados que a continuación se describirán.

Con las preguntas del modelo PISA-D (20 en total) se procura evaluar el desempeño de los estudiantes respecto del significado de las palabras, la comprensión de frases y pasajes básicos y el significado literal (el proceso de "integrar e interpretar"). El objetivo de las tareas es medir hasta qué punto los estudiantes entienden el significado literal e inferido de las palabras y textos conectados. Se definieron dos tareas: procesamiento de frases y comprensión de pasajes. Debe tenerse en cuenta que existen otros componentes de lectura esenciales, incluyendo el reconocimiento de los elementos impresos del alfabeto, la descodificación de palabras a sonidos y la comprensión oral básica. Estos no se incluyen en el marco de PISA-D, ya que se da por hecho que los jóvenes-adultos de 15 años o más han adquirido estas competencias.

Sin embargo, las preguntas para abordar el marco de lectura ampliado de PISA-D se implementaron los tipos de preguntas que pueden hacerse a los estudiantes en niveles iguales o inferiores a 1a. La razón es que este estudio procura un diagnóstico sobre niveles de alfabetización funcional en sus niveles más básicos. Para lo cual PISA-D ha creado un nivel más en su extremo inferior, de tal modo que la escala de competencia lectora impresa combinada queda dividida en ocho niveles.²⁷ En la Tabla siguiente se describen los niveles de competencia lectora impresa 1., donde el 1c es el nivel de aptitud más bajo, centrándose en la comprensión de palabras y frases cortas, y en la extracción de significado literal de las frases; los límites presentan, en relación con la prueba de veinte preguntas, los mínimos y máximos por número de preguntas acertadas para incluirse en el nivel.

27 El nivel 6 es ahora el nivel más alto descrito (el nivel 5 había sido el más alto hasta la evaluación de lectura de PISA 2009). Los niveles 2, 3, 4 y 5 siguen siendo los mismos que en PISA 2000. En el estudio PISA ordinario, el nivel de aptitud más bajo que se considera es el nivel 1b, y el nivel 1a es el segundo nivel más bajo. En PISA-D se ha añadido el 1c como nivel de aptitud más bajo. Los niveles completos en: (OCDE, 2017, pp. 50-51).

Tabla 5. Descripción resumida de los nuevos niveles de competencia lectora incluidos en PISA-D

Nivel	Límites	Características de las tareas
1 ^a	20	Las tareas en este nivel requieren que el lector localice una o más piezas independientes de información explícita; para reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido, o para hacer una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común, de todos los días. Normalmente, la información requerida en el texto es prominente y hay poca, o ninguna, información de carácter similar. El lector es explícitamente dirigido a considerar los factores relevantes en la tarea y en el texto.
1b	10 a 15	Las tareas en este nivel requieren que el lector busque un único fragmento de información explícita en una posición prominente en un texto breve y sintácticamente simple con un contexto y tipo de texto familiar, como una narración o una simple lista. El texto normalmente proporciona apoyo al lector, como la repetición de la información, imágenes o símbolos conocidos. Hay poca información de carácter similar. En las tareas que requieren interpretación el lector puede tener que realizar conexiones simples entre piezas adyacentes de información
1c	0 a 10	En este nivel, las tareas exigen al lector comprender el significado de palabras escritas individualmente y frases cortas. En las tareas se pide a los estudiantes que encuentren palabras o frases en una lista o un texto breves, que reconozcan la forma impresa de objetos y conceptos comunes o que extraigan el significado literal de frases sueltas y pasajes muy breves y sintácticamente sencillos en contextos familiares. Los textos ayudan a los estudiantes con indicadores explícitos, con repeticiones, imágenes o símbolos familiares y limitando los datos similares.

Fuente: elaboración propia tomando como base (OCDE, 2017).

Como indica el instrumento, la prueba 1 evalúa las tareas de procesamiento de frases y puede corresponderse con el nivel 1c., la prueba 2 evalúa la comprensión de pasajes y puede corresponderse con el nivel 1c., y la prueba 3 incluye una pregunta 3.1 que evalúa la comprensión literal del texto de los estudiantes que podría corresponderse con el nivel 1a., y una pregunta 3.2 que evalúa la integración e interpretación

de la información, por lo que exige unas aptitudes superiores; esto es, que quien supere este nivel puede considerarse alfabetizado. Aunque para poder saber su desempeño en la alfabetización académica funcional se requerirían de otras pruebas particulares.

La siguiente Tabla muestra la distribución de los puntos según los procesos en lectura que califica la prueba (20 preguntas con valor por unidad de 5) realizada a los estudiantes de la muestra.

Tabla 6. Distribución de la puntuación en lectura por procesos de codificación²⁸

Proceso (aspecto)	Porcentaje total de la puntuación
Acceder y obtener	20
Integrar e interpretar	60
Reflexionar y valorar	20
Total	100

Fuente: elaboración propia.

28 Para la OCDE:

En las tareas de **acceder y obtener**, la dificultad está condicionada por la cantidad de datos que el lector debe localizar, el número de deducciones exigidas, el volumen e importancia de la información de carácter similar, y la longitud (p. ej., número de palabras, frases o párrafos) y complejidad del texto. En las tareas de **integrar e interpretar**, la dificultad depende del tipo de interpretación requerida (p. ej., hacer una comparación es más fácil que buscar el contraste, y entender un vínculo causal concreto es más fácil que deducir una relación causal implícita); del número de datos que deben tenerse en cuenta; del nivel y relevancia de información similar en el texto; y de la naturaleza del texto. Cuanto menos familiar y más abstracto sea el contenido y cuanto más largo y complejo sea el texto, mayor será la probabilidad de que la tarea sea más difícil. En las tareas de **reflexionar y valorar**, la dificultad viene dada por el tipo de reflexión o valoración exigidas (los tipos de reflexión, de menor a mayor dificultad, son: relacionar; explicar y comparar; formular hipótesis y valorar); por la naturaleza de los conocimientos que el lector tiene que aplicar al texto (una tarea es más difícil si el lector tiene que recurrir a conocimientos específicos y especializados en vez de a conocimientos generales y universales); por la relativa abstracción y longitud del texto; y por la comprensión profunda que debe tenerse del texto para llevar a cabo la tarea (2017, pp. 48, 49).

Los códigos se aplican a las preguntas de la prueba, por medio de un codificador que selecciona el código que mejor capta el tipo de respuesta dada por un alumno a una pregunta que requiere una respuesta elaborada. El código se convierte a continuación en una puntuación para esa pregunta. Para las preguntas de elección múltiple u otras preguntas con formato de respuesta cerrada o bien el alumno ha elegido la respuesta designada como correcta o no la ha elegido, de modo que la pregunta se puntúa con un 5 (máxima puntuación) o con un 0 (sin puntuación), respectivamente.

En los ítems de evaluación de comprensión de fragmentos se pide a los encuestados que lean el fragmento de un texto en el que se requiere seleccionar la palabra correcta entre dos opciones. La tarea de comprensión de pasajes básicos evalúa la capacidad de entender el significado literal o la "esencia" de un texto conectado, y hacer deducciones simples entre frases del texto. Su objetivo es medir hasta qué punto los estudiantes entienden el significado literal e inferido de un texto conectado. En la tarea, el participante encuentra un pasaje en el que las frases tienen espacios (se ofrecen dos palabras para rellenar cada espacio). El participante lee el pasaje en silencio y marca con un círculo la palabra que completa cada frase. En la tercera prueba la estrategia consiste en adaptar tareas existentes de PISA para evaluar el nivel de comprensión y los procesos de acceder y obtener.

La prueba de escritura de MODELO VILLALÓN, como se mencionó anteriormente, se divide en tres partes. En una primera parte se busca identificar las concepciones sobre la escritura de los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho de la Unicolmayor. El instrumento tiene 29 ítems (Un ítem de Likert es simplemente una afirmación que se le pide evaluar al encuestado dándole un valor cuantitativo en cualquier tipo de dimensión subjetiva u objetiva, siendo el nivel de acuerdo / desacuerdo la dimensión más comúnmente utilizada). Los ítems tienen seis alternativas

de respuesta (desde 1 -totalmente en desacuerdo- hasta 6 - totalmente de acuerdo). Se optó por una escala análoga visual de 6 puntos (una línea horizontal, en la que el sujeto indica una respuesta haciendo un círculo o marcando cajas de verificación) para evitar la tendencia a seleccionar el valor central, típico de los cuestionarios Likert²⁹. Los resultados se agrupan según las facetas de la escritura, así: 1) usos y funciones (10 ítems), 2) planificación y textualización (10 ítems), y 3) revisión y modificaciones (9 ítems).

En la segunda parte, mediante un cuestionario de creencias de autoeficacia en las asignaturas de Ciencias Humanas (de la que hace parte el Derecho) para conocer las creencias sobre la eficacia percibida en el campo de la escritura académica en dicho ámbito de parte de los estudiantes de "regímenes especiales". El cuestionario está diseñado en un formato de respuesta de 0 a 100 puntos. Siguiendo estas pautas, el cuestionario elaborado contiene dos subescalas, una de habilidades básicas (puntuación, gramática, etc.) y otra subescala sobre tareas que implican escribir. De las cuales, en los resultados, se obtendrán la Media correspondiente.

Por último, en una tercera parte,

Se seleccionaron dos fragmentos de dos libros de texto de Ciencias Sociales [...] que trataban un tema curricular, el imperialismo europeo. Ambos textos eran expositivos y contenían en su mayor parte ideas comunes, expuestas fundamentalmente de forma explícita. No había mensajes contradictorios.

29 Se conoce como *sesgo de tendencia central* la tendencia de los sujetos que realizan pruebas Likert con un número impar de opciones a indicar una respuesta a opción neutral especialmente por el deseo de evitar que se perciba que tienen puntos de vista extremistas. Sin embargo, eso que puede verse como una opción fácil de tomar, cuando un encuestado no está seguro, es cuestionable porque no se reconoce si ello es una opción verdaderamente neutral. Así, un estudio de 1987 encontró diferencias insignificantes entre el uso de "indeciso" y "neutral" como la opción intermedia en una escala Likert de cinco puntos. Armstrong, R. (1987). "The midpoint on a Five-Point Likert-Type Scale". *Perceptual and Motor Skills* 64 (2): 359-362. DOI:10.2466/pms.1987.64.2.359.

[...] El aprendizaje adquirido por los alumnos tras la realización de la síntesis se evaluó a través de ocho preguntas de distinto nivel de complejidad. Así, se incluyeron dos preguntas sobre datos que fácilmente podían encontrarse en uno de los dos textos (micro-estructura), dos que requerían realizar inferencias (macro-estructura), tres que implicaban relacionar ambos textos y/o comprender la intención del autor (superestructura) y una que solicitaba a los alumnos ir más allá del texto (modelo de la situación) (Villalón, 2010, p. 138).

Se valoró la adecuación de las respuestas a las preguntas de aprendizaje de cero a dos, según fueron consideradas: adecuadas (2), parcialmente correctas y/o elaboradas

(1), incorrectas/no adecuadas (0). Para facilitar la evaluación se siguió la plantilla de corrección de las preguntas de Villalón (2020, pp. 254-255) que figura aquí como Anexo.

4. Análisis de resultados y discusión

En este apartado se presentan los hallazgos respecto al nivel de alfabetismo funcional encontrado durante el análisis de las pruebas autoadministradas vía electrónica que se recibieron de los estudiantes de "regímenes especiales" que colaboraron con el estudio durante el primer semestre del año 2021. De la primera parte del cuestionario, referida a los datos personales y a la información general de las asignaturas básicas de lectura y escritura que los estudiantes hubieran recibido previo a su ingreso al programa de Derecho de la Unicolmayor se obtuvo de la muestra que: dos miembros de población desplazada, un varón y una mujer, se auto identifican de la población negra y/o afrocolombiana, aunque en Admisiones y Registro no tienen tal circunscripción.

Todos los estudiantes que participaron el estudio de caso(s), salvo uno que es egresado en II-2020, son estudiantes activos, con edades entre los 18 y 44 años, de los semestres segundo a noveno, egresados de colegios oficiales. Dos de ellos manifestaron sólo haber recibido enseñanza de la lectura y la escritura en una asignatura específica: español. Mientras lo seis restantes dicen haber recibido dicha enseñanza en, por lo menos, dos asignaturas: español y ciencias sociales. La intensidad horaria semanal de la asignatura encargada de desarrollar procesos de lectura y escritura en sus

colegios de origen osciló entre las 3 y 6 horas en una relación: 50% 3 hrs., 25% 4hrs., 25% 5 o más hrs. Frente a la pertinencia y suficiencia de lo aportado por el colegio en lectura y escritura para un desempeño académico eficaz en el programa universitario 50% manifestó que lo era y el restante 50% que no. Aunque en las justificaciones de sus respuestas ninguno de los estudiantes manifestó sentirse satisfecho con su nivel de desempeño en lectura y escritura.

De estos primeros datos se infiere que no es falsa la afirmación de Ceballos respecto a que:

En el caso colombiano, [...] hay una correlación entre el origen social de los estudiantes y su desempeño educativo en los niveles básico y medio. Los estudiantes que tienen mayor chance de obtener un alto desempeño académico son los egresados de los colegios privados costosos. Estos egresados no solamente reciben una mejor formación en los valores y aptitudes que evalúa el sistema educativo dentro de sus colegios, sino que suelen recibir mayores capitales sociales y culturales de su ambiente familiar; por ejemplo, por el hecho de que sus padres sean profesionales y dispongan de tiempo para reforzar dentro del hogar el aprendizaje de sus hijos. En cambio, los estudiantes que están peor ubicados en la jerarquía socioeconómica suelen recibir un menor capital cultural durante su educación media y, por eso, obtienen resultados más pobres en sus notas escolares y en las pruebas estatales. Existe, por lo tanto, una fuerte correlación entre el desempeño educativo y el origen social de los estudiantes (2018, p. 97).

En suma, los estudiantes de "regímenes especiales" que integran la muestra, manifiestan sentirse agradecidos con la Unicolmayor por brindarles la oportunidad de acceder a la

educación superior en un programa de Derecho, pero, al tiempo, reconocen su déficit en las competencias de lectoescritura debido al menor capital cultural de base de su origen.

Respecto de los resultados de las preguntas del modelo PISA-D (20 en total) se obtuvo lo siguiente:

En las pruebas 1 y 2 que evaluó las tareas de procesamiento de frases y comprensión de pasajes correspondientes con el nivel 1c, los resultados fueron: el 75% obtuvo puntaje completo, sólo el 25% tuvo algún error en las preguntas. En la prueba 3 que evaluó la comprensión literal del texto de los estudiantes que podría corresponderse con el nivel 1a., y una pregunta 3.2 que evalúa la integración e interpretación de la información, por lo que exige unas aptitudes superiores los resultados fueron: el 75% tuvo más de un error en las preguntas, el 25% restante una.

Con estos datos se puede ubicar entonces a la muestra así: en 6 estudiantes están en nivel 1a, y 2 estudiantes se ubican en nivel 1b. Respecto a la distribución de la puntuación en lectura por procesos: el 100% es competente para acceder y obtener; el 75% para integrar interpretar y sólo el 1.25% para reflexionar y valorar.

En ese orden de ideas los estudiantes de "regímenes de Uicolmayor" pueden interpretar conexiones simples entre piezas adyacentes de información explícita pero se les dificulta algunas tareas que requieren que el lector localice uno o más fragmentos de información, que pueden necesitar ser deducidos y pueden tener que cumplir una serie de condiciones; por lo cual, se les dificulta el reconocimiento de la idea principal de un texto, la comprensión de las relaciones, o interpretar su significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y el lector debe hacer inferencias. Razón por la cual ninguno de los estudiantes accede a los niveles 2, 3, 4, 5 o 6 en PISA-D.

Para el caso de la prueba de escritura de MODELO VILLALÓN en su primera parte se agrupan las facetas, preguntas, resultados así:

Tabla 7. Resultados Modelo Villalón primera parte

Facetas	Preguntas	Totales y media
Usos y funciones	1. Para saber si un texto está bien escrito, siempre hay que tener en cuenta los mismos criterios. 2. Si un texto está correctamente escrito, a todo el mundo le resulta útil. 3. Lo principal para escribir bien es no cometer faltas, tener buena letra y expresar todo lo que se quiere decir de forma exacta 4. Me parece que lo único importante en un texto es que aparezcan todas las ideas principales de forma lógica. 5. Si quisiera escribir mejor, sólo tendría que practicar mucho. 6. Aunque tenga que escribir porque me lo piden, escribo sobre todo para mi mismo/a. 7. Escribir me ayuda a ver la complejidad de las ideas. 8. Escribir me ayuda a entender mejor lo que estoy pensando. 9. Cuando estoy leyendo algo que quiero aprender suelo tomar notas, hacer resúmenes, etc. 10. Plantearse para qué estás escribiendo y cuál es la mejor forma de conseguirlo te ayuda a escribir mejor.	10 ítems. 8 pruebas = 480 Por ítem: 1= 23 2= 27 3= 38 4= 29 5= 37 6= 28 7= 32 8= 29 9=35 10= 38 Total= 316/10 Me. 31,6

<p style="text-align: center;">Planificación y textualización</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Termino de escribir un texto cuando se me acaban las ideas, cuando ya no se me ocurre qué más decir. 2. Mientras voy escribiendo sólo pienso en qué ideas tengo que decir. 3. Una vez que sé qué ideas tengo que contar, me parece que el texto está casi hecho. 4. Si te sabes bien lo que tienes que contar puedes escribir un texto perfectamente. 5. Cuando respondo por escrito, normalmente escribo directamente todo lo que tengo que decir. 6. Aunque tenga muchas ideas sobre lo que tengo que escribir, creo que todavía queda trabajo hasta que las ponga por escrito. 7. Mientras escribo tengo en mente a quién le estoy escribiendo. 8. Suelo tomar notas antes de escribir. 9. A la hora de escribir, me ayuda imaginarme quién va a leer el texto. 10. No escribo igual sobre un mismo tema si tengo que convencer a alguien sobre algunas ideas que si tengo que explicárselas. 	<p>10 ítems. 8 pruebas = 480</p> <p>Por ítem:</p> <p>1= 32 2= 35 3= 32 4= 33 5= 38 6= 36 7= 39 8= 34 9= 40 10= 33</p> <p>Total= 352/10 Me. 35,2</p>
<p style="text-align: center;">Revisión y modificaciones</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sólo releo lo que he escrito cuando he terminado el Texto. 2. Doy por terminado el texto cuando he terminado de poner todas las ideas y lo he repasado para ver si no hay faltas ni repeticiones. 3. Al volver a leer lo que he escrito, lo que más corrijo son palabras y faltas. 4. Cuando releo el texto es sólo para hacer pequeños cambios. 5. Cuando tengo que hacer trabajos hago varias versiones antes de llegar al texto que finalmente entrego. 6. Cuando relees un texto a veces parece que una idea debería ir en otro lugar. 7. Cuando releo lo que estoy escribiendo las ideas se vuelven más claras. 8. Me gusta que alguien más lea mi texto antes de entregarlo para ver si se entiende. 9. Cuando releo el texto, muchas veces se me ocurre una forma mejor de decir una idea. 	<p>9 ítems. 8 pruebas = 432</p> <p>Por ítem:</p> <p>1= 35 2= 37 3= 35 4= 26 5= 26 6= 36 7= 43 8= 34 9= 31</p> <p>Total= 303/9 Me. 33,6</p>

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo expuesto arriba, y obtenido la media para cada faceta destaca que concepciones sobre la escritura difieren en función del aspecto de la escritura que estemos considerando. Así, es claro que en torno a los usos y funciones de la escritura existe cierta homogeneidad. Destaca, no obstante, que donde hay más dispersión es en ítem referido a los criterios para saber si un texto está bien escrito. Ello mostraría que en las concepciones sobre la escritura de los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho de la Uicolmayor referidas a su uso y función no se conocen de forma suficientes los criterios de alfabetismo funcional académico para ello.

Respecto de la planificación y textualización en la escritura es de destacar las altas cifras por ítem, lo que denota una autopercepción generalizada muy buena respecto del trabajo propio en escritura, la vocación alteritativa y retórica. Aunque, es cierto, no es del todo fiable la sinceridad de las respuestas; pues, si se contrastan los resultados de la pregunta 2 de la primera faceta con la 9 de la presente salta a la vista un gran desfase, igual pasa entre la 8 y la 4 respectivamente. Ya que es un tanto extraño que existe apenas un poco más de la mitad de acuerdo entre los estudiantes respecto a la utilidad alteritativa que deben tener los escritos; mientras que, en cambio, es casi unánime la declaración -de los mismos estudiantes- del interés que les reporta escribir para "el otro".

Por los resultados anotados arriba respecto de la práctica de revisión y modificaciones al momento de escribir parece ser que esta faceta no va enteramente de la mano de la de planificación, ya que por un lado los ítems más altos señalan que los estudiantes releen lo que escriben, pero, al tiempo, según los ítems más bajos (4 y 5), rehúyen hacer pequeños cambios y varias versiones de sus escritos antes de llegar al texto final. Una situación paradójica si se atiende que el ítem más alto (7) sugiere que cuando los estudiantes se releen "las ideas se les vuelven más claras". Quiere decir esto que, al contrario de lo

que indica el resultado del ítem 1, los estudiantes se ocupan poco de la relectura ex post, trabajan en la marcha.

En todo caso, a partir de los contrastes realizados –sin duda hay muchas más que se podrían hacer– resultaría arriesgado afirmar de manera tajante que las concepciones sobre la escritura de los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho de la Unicolmayor difieren e incluso se contradicen en función del aspecto de la escritura que se considere. Puesto que no se dispone de estudios previos que hayan investigado si un mismo estudiante concibe de manera distintas facetas o aspectos de la escritura. Además, la muestra empleada solo puede resultar indicativa a este respecto; máxime cuando este trabajo es exploratorio. Aunque no deja de ser cierto el hecho, advertido en esta primera parte de aplicación del modelo Villalón, que existe un alfabetismo de base en los estudiantes que considera aún que escribir es generar el contenido del texto en función del auditorio, y tal vez de la nota, antes que un ejercicio de planificación, revisión y modificación continua con propósitos académicos funcionales más elevados.

Ahora bien, en clave al posterior contraste, a continuación, se presentarán los resultados de la segunda parte del MODELO VILLALÓN que busca identificar las creencias de autoeficacia en las asignaturas de Ciencias Humanas que tienen los estudiantes de los "regímenes especiales". Se escogió hacer un análisis descriptivo respecto de ciencias humanas, habida cuenta su obvia conexión con el derecho que se supone capital académico de base común, antes que sobre las creencias de autoeficacia en la disciplina; ya que los estudiantes de la muestra tienen niveles muy diversos de formación jurídica (desde uno en segundo semestre a otro recién egresado) académicas. Se espera que los estudiantes obtengan una media, tanto en la escala general como en las dos subescalas (tareas y habilidades), de puntuación alrededor de 75 sobre 100.

Tabla 8. Resultados Modelo Villalón segunda parte

ítem	Habilidades	Puntos Me.
1.	Ortografía correcta de una página	55%
2.	Oraciones compuestas puntuación adecuada	70%
3.	Puntuación de una página	60%
4.	Organizar varias oraciones en un párrafo	70%
5.	Redactar un escrito bien organizado	65%
	TAREAS	
6.	Leer texto y extraer ideas principales	85%
7.	Leer texto y resumen	85%
8.	Leer texto y esquema	75%
9.	Leer texto y mapa	71,25%
10.	Leer tema y esquema	68,75%
11.	Leer un tema y mapa	77,5%
12.	Redactar a partir de esquema/mapa	72,5%
13.	Leer dos textos y síntesis	60%
14.	Responder preguntas libro	83,75%
15.	Tomar apuntes	92,5%
16.	Organizar/ampliar apuntes	86,25%
17.	Copiar	76,25%
18.	Comentario de texto	76,25%
19.	Justificar tu opinión	68,75%
20.	Trabajo monográfico	52,5%
21.	Informe de prácticas	61,25%
22.	Reflexión	72,5%

Fuente: elaboración propia.

Según lo informado por los datos, matizándose por las subescalas, las habilidades básicas (puntuación, gramática, entre otras.) registran puntuaciones menores (iguales inferiores a 70) que las de las tareas que implican escribir (que

oscilan entre 60 y 92,5). Ello sugiere que los estudiantes, pese a reconocer sus dificultades en el manejo de las habilidades lógicas, gramaticales y formales para exponer por escrito sus ideas, confían en que su desempeño en las tareas de escritura, son buenos o por encima de la media. Lo anterior bien podría deberse a que los estudiantes consideran las habilidades como accesorias a las tareas o a que dichas "formalidades" pueden sortearse mediante herramientas tecnológicas.

Dentro de las tareas, resulta interesante observar que las tareas que aluden a copiar, responder preguntas del libro, tomar apuntes, leer un texto y hacer un resumen tienen valores altos (por encima de 76). Por su parte, las tareas que implican manejar un mapa conceptual, tanto a partir de uno como de dos textos, elaborar una síntesis a partir de dos textos y realizar un informe de prácticas son las que consiguen puntuaciones más variadas (entre 60 y 85). Destacándose que las tareas que implican la escritura académica de un escrito más menos extenso son las que registran los valores más bajos (inferiores a 68,5), en contraste con los valores de la escritura de documentos de opinión-reflexión que son más altos (72,5); aunque no tan significativos como para alcanzar la tarea de tomar apuntes (que registra 92,5).

En ese sentido, los resultados sugieren que los estudiantes de "regímenes especiales" se perciben en general como lectoescritores competentes en términos de literacidad funcional reproductiva; esto es, se conciben a sí mismos como aptos para repetir y/o reproducir producción intelectual ajena, no así para crear y justificar trabajos propios en términos de las exigencias académicas. Pese a lo cual, y atendiendo el nivel 1c PISA-D de la mayoría, no les resulta muy importante mejorar las habilidades básicas (puntuación, gramática, entre otras). Situación preocupante que puede deberse a la "concepción tradicional" del Derecho como una actividad donde prima la memoria y la reproducción, antes que la reflexión.

Concepción que en los últimos años ha venido cambiando por la inclusión de modelos pedagógicos y estrategias que buscan la autonomía del estudiante y el acompañamiento del docente a partir de las experiencias académicas con las cuales llega el estudiante.

Esperando que se realicen nuevos trabajos sobre este último tópico, los resultados mostrados han de ser interpretados de momento con ciertas reservas pues, en este trabajo, los casos analizados no llegan a conformar una muestra representativa sino apenas indicativa, y los análisis realizados hasta ahora se han limitado a las concepciones y las creencias de autoeficacia no al rendimiento con tareas concretas. Aunque se espera que con los resultados mostrados adelante se evalúe una tarea de lectoescritura particular en un nivel básico, no académico por ahora.

Los resultados de la tercera parte del instrumento, que sigue el MODELO VILLALÓN tal cual se indicó arriba, incluyen las respuestas a ocho preguntas discriminadas así: 2 de micro-estructura, 2 de macro-estructura, 3 de superestructura y 1 que solicitaba a los estudiantes ir más allá del texto. Se valoró la adecuación de las respuestas a las preguntas de aprendizaje de cero a dos, según fueron consideradas: adecuadas (2), parcialmente correctas y/o elaboradas (1), incorrectas/no adecuadas (0). El resultado óptimo para cada nivel de complejidad es entonces: 4 para micro, 4 para macro, 6 para súper y 2 para situación. El óptimo máximo de la prueba sería 16. Así que totales iguales a 8 o inferiores se consideran insuficientes o problemáticos. Para facilitar la evaluación se siguió la plantilla de corrección de las preguntas de Villalón (Anexo) y se discriminó la muestra por "régimen especial" (Comunidades Negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras: N; Indígena I; Población Desplazada: PD) y género (M o F) para el análisis posterior.

Tabla 9. Resultados Modelo Villalón tercera parte

E	Nivel micro-	Nivel Macro	Nivel súper	M. Situación	Totales
I (M)	2	3	2	0	7
N (M)	2	1	3	1	7
I (F)	3	1	4	2	10
PD-N(M)	0	0	0	0	0
PD-N (F)	1	2	4	1	8
N (F)	4	4	2	0	10
N (M)	2	1	3	1	7
I (F)	2	1	0	0	3

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la prueba, tal y como se ponen de manifiesto arriba, no contienen resultados respecto de la elaboración de la síntesis que se indicaba en las instrucciones de la misma. Ya que ninguno de los estudiantes de la muestra realizó tal ejercicio (solo en dos casos se intentó construir un texto, pero ninguno tenía los parámetros de una síntesis a partir de la información de los dos textos contenidos en la prueba). Dicha omisión bien puede confirmar los resultados en la creencia de autoeficacia en dicha tarea que obtuvo el valor más bajo (60); esto es, la percepción de que la tarea de "leer dos textos y hacer una síntesis, es decir, escribir un texto nuevo que integre las ideas de los dos textos", es la tarea más difícil de realizar.

Sin embargo, a partir de los datos suministrados pueden obtenerse interesantes conclusiones habida cuenta la relación entre variables ("Régimen especial" y Género) que no fueron tomadas en cuenta en el procesamiento de información de las restantes partes del instrumento aplicado. En primer lugar, destaca que el grado de aprendizaje es bastante pobre (solo dos estudiantes superaron la media, ninguno se acercó al

óptimo total). Solo un estudiante (N. F), egresado ya en II-2020, contestó el óptimo de preguntas que implicaban elaborar una macro o superestructura, mientras que los restantes muestran serias dificultades para expresar respuestas correctas.

Respecto de las tres que implicaban relacionar ambos textos y/o comprender la intención del autor (superestructura) los resultaron mostraron que ningún estudiante se aproximó al óptimo, mientras que sólo uno consiguió ir más allá del texto. Las diferencias por regímenes no resultaron significativas, promediaron por lo bajo; aunque solo dos estudiantes (F), una de N y otra de I, alcanzaron los puntajes más altos (10). Lo que mostraría que la situación, igualmente excluyente, de las comunidades Negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, indígena y de la Población Desplazada se igualan en un capital cultura de base bajo respecto de las competencias que les exige las IES, las Pruebas Saber, entre otras.

Destaca, no obstante, que las mujeres -excluidas por su condición de género en comunidades, a su vez, excluidas- tienen mejores resultados que los varones y, además, como muestra el caso de la egresada, son más receptivas a la hora desarrollar competencias en la educación superior que no traían de su capital cultural de base. Aunque los resultados descriptivos indican que los estudiantes, con independencia de la comunidad de origen y de su género, tienen dificultades para elaborar una síntesis, crear argumentos, elaborar e interpretar un contenido y dotarlo de coherencia y cohesión.

Relacionando los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba PISA-D con los anteriores en VILLALÓN se constata que los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho de Unicolmayor, apenas si alcanzan un nivel de lectura 1a o 1b. Lo que implica, a la hora de escribir, que los estudiantes no cuentan con las destrezas necesarias para presentar una reflexión y/o argumentación en términos del alfabetismo funcional académico. Un déficit que si se extiende el estudio de caso(s) realizado, según la propuesta de

Yin, a "Múltiples casos, con diseño holístico": se obtendría la replicación lógica de los resultados repitiendo el mismo estudio sobre casos semejantes para obtener más pruebas y mejorar la validez externa de la investigación (1994).

Lo cual, dicho sea de paso, parece no ser de mayor interés para el índice de inclusión para educación superior – INES–; ya que en su cuestionario para los estudiantes ninguno de los indicadores sobre los que indaga (de Existencia, de Frecuencia y de Reconocimiento) se refiere a las habilidades, destrezas y competencias con las que cuentan a su ingreso los estudiantes, sino que sólo se preocupa por explorar la situación de los estudiantes inclusivos respecto de las políticas institucionales de inclusión "formalmente" implementadas por las IES.³⁰

Por otra parte, también sería interesante indagar si los modelos aquí propuestos obtienen los mismos resultados con una muestra de estudiantes de admisión regular del programa de Derecho de Uicolmayor, así como con una muestra signifi ca del total de la población de estudiantes de "regímenes especiales" del mismo programa (algo que rondaría 70 pruebas para tener un margen de error $\pm 5\%$). Un trabajo que, adicionalmente, podría complementarse con otros recursos de las investigaciones cualitativas, como por ejemplo las entrevistas individuales y focales a docentes, administrativos y estudiantes, para con ello mejorar la validez externa de la investigación sobre el alfabetismo funcional en los estudiantes de educación superior en general y de la educación jurídica en particular. Aunque, dadas las circunstancias Mundiales y Nacionales respecto del COVID-19, este trabajo sólo ha ambicionado ser el primero de muchos otros, de mayor alcance en un área inexplorada, y por eso a continuación arriesga esbozar algunas recomendaciones educativas para el programa de Derecho de la Uicolmayor con el objeto de materializar una educación inclusiva para luchar contra la exclusión social.

30 Cfr. Anexo (MEN, INES, 2016, pp. 83-89)

5. Conclusiones

Luego de haber realizado el análisis de los resultados es posible concluir algunas ideas. Este trabajo determinó que las competencias en lectoescritura que evidencian los estudiantes de "regímenes especiales" del programa de Derecho de Unicolmayor del estudio de caso(s) está por debajo de los estándares que se considerarían satisfactorios para un rendimiento mayor a la media de la OCDE en lectura (PI-SA-D), mientras que en escritura los resultados descriptivos indican que los estudiantes tienen dificultades para elaborar una síntesis, ir más allá del texto (Modelo Villalón). Esto es especialmente patente en los aspectos que tienen que ver con elaborar e interpretar contenidos y dotar de coherencia y cohesión nuevos trabajos.

Dicha situación, en términos de formación inicial, es sumamente compleja, puesto que la mayoría de los aprendizajes académicos –sobre todo en derecho– se sustentan en la comprensión y producción de textos escritos. Si bien estos resultados no pueden ser generalizados más allá del estudio de caso(s) el hecho que se hayan evaluado estudiantes de "regímenes especiales" de semestres iniciales a superiores da cuenta de la problemática de la lectoescritura en la población de estudiantes de admisión especial derivada del capital cultural de base con que ingresan los estudiantes y que no se modifica significativamente en su paso por el programa más allá de un alfabetismo funcional reproductivo.

En segundo lugar, en términos teóricos se puede señalar que los estudiantes de "regímenes especiales", si bien encuentran espacio en unos Lineamientos nacionales (MEN, 2013) y en unas Políticas institucionales (Unicolmayor, 2018) de vocación hacia a la educación inclusiva están todavía en una situación de inclusión educativa. Pues, el enfoque diferencial se encuentra todavía en fase de integración educativa. Y, aunque los estudiantes de regímenes especiales tienen competencias de lectoescritura levemente mejores en semestres avanzados, dentro del contexto de los resultados, aún manifiestan déficits similares a los de estudiantes de la educación media para los que son pensados los modelos PI-SA-D y Villalón.

El déficit en los resultados del estudio de caso(s) parece respaldar la hipótesis de la reproducción de las diferencias, y de la exclusión, en los estudiantes de derecho y llama la atención sobre la necesidad de implementar, mediante todas las estrategias posibles, una Política de inclusión sobre la base de la cualificación. Con vistas a obtener una mayor homogeneidad en los resultados de los grupos, estudiantes de admisión especial y regular, respecto de las competencias en lectoescritura en los programas de Derecho de las IES de alta calidad.

Por otra parte, llama la atención que el papel del género en el estudio de caso(s) es muy leve en relación con aspecto de la escritura como la motivación, la actitud hacia la escritura, las preferencias de escritura o la propia ejecución. Lo que sugiere que, aunque persistan estereotipos de roles sociales al interior de los estudiantes de "regímenes especiales", sus diferencias se encuentran en una la homogeneidad en los resultados de desempeño respecto de las competencias en lectoescritura.

Otro punto importante de destacar es que no se aprecian diferencias significativas entre los estudiantes de una u otra población (Comunidades Negras, afrocolombianas, raizales

y palenqueras; Indígena y Población Desplazada). Al parecer, el común denominador: la exclusión, afecta a todos por igual respecto de su capital cultural de base. Lo que además per se no mejora por el factor edad. Una situación que pone en cuestión la reproducción de la idea que los objetivos de la educación universitaria están más relacionados con el aprendizaje de contenidos que con el desarrollo de habilidades lingüísticas.

En cuanto al desempeño en relación con la conclusión previa, pero desde el punto de vista metodológico, también puede afirmarse que, pese a sus limitaciones, los instrumentos empleados son herramientas con garantías estandarizadas que permiten acercarse a un diagnóstico sobre las competencias y las percepciones de los estudiantes de "regímenes especiales" en materia de lectoescritura. Así, aunque el estudio de caso(s) se desarrolló con una muestra reducida y la tarea resultó ser bastante compleja para los estudiantes, los resultados ponen de manifiesto tanto el efecto de las tareas de lectoescritura en el aprendizaje como el impacto de sus creencias de autoeficacia, de naturaleza más motivacional, en el desarrollo de las mismas. Relación que muestra que entre la concepción de alfabetismo funcional reproductivo y las creencias de autoeficacia existe un nexo, derivado del capital cultural de base con que se ingrese al programa.

Es necesario recordar que el concepto en base al cual se emplearon los Modelos PISA-D y Villalón sigue la adopción del modelo curricular por competencias, y este funciona siempre y cuando tenga un fuerte componente basado en la reflexión constante y continua, la comprensión lectora inferencial y la producción escrita en las salas de clases y en las actividades de los docentes. El problema que surge ahí es que no todos los docentes están capacitados para diseñar programas de intervención estratégica a nivel de comprensión lectora y de producción escrita, mucho menos para incorporar un enfoque diferencial de educación inclusiva en

los respectivos componentes temáticos que imparten. Algo que, sin duda, advierten los estudiantes de "regímenes especiales" al momento que se ven comprometidos con obtener unas habilidades estandarizadas de las que no se les ha puesto al tanto, pues se presume –equivocadamente– que ellos ya las traen de su formación básica.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, es posible mencionar que si bien los datos con los que se cuenta no parecen suficientes, advirtiendo es un estudio de caso(s), contar con esa información permitiría a futuro diseñar programas de desarrollo de estrategias de comprensión lectora y de escritura de acuerdo a las necesidades de los estudiantes de "regímenes especiales", pertinentes a las necesidades de comunicación escrita y abiertos a la incorporación de los saberes que los miembros de estas poblaciones traen desde su capital cultural. En ese sentido, es necesario abocarse a un alfabetismo funcional inclusivo, que advierta las competencias como un estándar mínimo, pero no como lo que define ser o no alfabeto académico.

Por todo lo expuesto, se puede concluir que esta investigación ha indagado un tema que había sido escasamente explorado y que requiere de un proyecto más ambicioso que incluya los estudiantes de admisión regular y una muestra lo suficientemente amplia para validar absolutamente sus hallazgos. Aunque este trabajo ha proporcionado ya algunos elementos a tenerse en cuenta a la hora de materializar la Política Institucional de inclusión (Unicolmayor, 2018) desde una mejor comprensión de ciertas variables culturales y psicológicas implicadas en la lectura y la composición escrita.

6. Aporte significativo resultado del trabajo de investigación

Como resultado de la investigación adelantada y atendiendo la situación cultural, social y académica de la población vinculada al programa de Derecho de Unicolmayor por criterios de admisión para aspirantes de “regímenes especiales”, se proponen las siguientes alternativas de intervención, en aras de fortalecer el proceso y rendimiento académico de los estudiantes y contribuir en su formación integral:

1. Desde la división de medio universitario y la Facultad de Derecho fortalecer la orientación, acompañamiento y asesoría de los estudiantes, no sólo desde la tutoría académica sino, sobre todo, con la tutoría de gestión. Lo que significa materializar el art. 2° de la *Política Institucional de Inclusión en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca* de la mano con los instrumentos con que ya cuenta la Facultad de Derecho; proporcionando así a los estudiantes las herramientas suficientes en la toma de decisiones respecto a su propio proyecto de vida e incidencia –de una forma más directa- en la comprensión de sus situaciones de índole personal, familiar y laboral. Lo cual, igualmente, puede generar

un observatorio intra-facultad sobre el tema de la deserción académica, apoyándose para ello en la política institucional PERMANE-SER.

2. Seguimiento a los estudiantes de "regímenes especiales" desde el momento de su ingreso, diligenciando una ficha que contenga: datos personales, familiares, fortalezas, aspectos por mejorar y gustos. De ahí se generaría un plan de acompañamiento y acción personalizado. Lo que redundaría en mantener el rendimiento académico del estudiante y sus niveles de motivación en el proceso formativo, respecto de los estudiantes de admisión regular. Acompañamiento que debe estar respaldado por un equipo interdisciplinario conformado por: un (1) trabajador social y/o psicólogo, un (1) psicopedagogo, un (1) asesor docente y la coordinación programa; quienes entregarán un informe cada dos (2) meses sobre la situación particular de los estudiantes. Informe que servirá de fundamento para establecer las estrategias y técnicas pedagógicas particularizadas que conduzcan a resultados exitosos en su semestre académico y, por ende, en su plan de estudios.
3. Implementación de un proyecto de intervención semanal que incluya actividades respecto de: la adaptación a la vida universitaria, el autoconocimiento, la autoconfianza, la autoimagen, el autoestima, el manejo de la comunicación e interacción, las relaciones familiares, la relación intragrupal y talleres motivacionales; así como estrategias pedagógicas que fortalezcan sus técnicas de estudio, competencias cognitivas, de lectoescritura, argumentativas, de análisis e interpretación mediante: el taller, la mesa redonda, el juego de roles, el socio drama, la casuística, entre otras. Trabajo este último en el que se espera la colaboración del centro de escritura

TELAR de Uicolmayor, en tanto su objetivo general es "Fortalecer las competencias en lectura y escritura de la comunidad educativa para alcanzar altos niveles de calidad en la producción de discursos académicos."

4. Fortalecer el apoyo socio-económico para la población de "regímenes especiales" a través de su participación en grupos de representación; lo cual, además de generar un descuento en el pago de la matrícula, el bono de alimentos, transporte, programas de aprendices y asesorías en diferentes áreas (psicología, trabajo social, psicopedagogía y salud), posibilita la visibilización de dicha población. Y, con ello, el flujo de saberes adecuado a una *educación inclusiva* y no sólo a la inclusión educativa.
5. Realizar una atención personalizada con el estudiante durante todo el proceso de formación, un taller mensual con el grupo que entra en cada cohorte y un taller general con todos los estudiantes vinculados a la fecha por "regímenes especiales" con aras a la retroalimentación de experiencias y procesos de adaptación que contribuyan en quienes inician el proceso.
6. Desde el punto de vista académico, fortalecer los temas de lectoescritura, argumentación crítica y oratoria en los componentes temáticos del programa de derecho. Para con ello satisfacer las competencias propias del perfil en: investigación, conciliación, defensa de los derechos humanos, con fundamentación en valores y con una visión socio jurídica.
7. Crear el observatorio en Derecho Constitucional con enfoque diferencial y de género que se constituya en materialización del art. 6.5 de la *Política Institucional de Inclusión en la Universidad Colegio Mayor de*

Cundinamarca Política Institucional en tanto espacio de reflexión permanente, en su trabajo y proyección social, del ejercicio profesional, de las identidades diversas, de la investigación, sistematización, análisis y aplicación de las normas vigentes relacionadas con los procesos de *inclusión y equidad*.

8. A través de una investigación, por parte de bienestar universitario y el programa de Derecho, identificar las causas de deserción de la población de "regímenes especiales" para establecer contacto directo con ellas, con el objeto de propiciar su reincorporación académica y llevar a cabo un acompañamiento permanente y asertivo particular; para lo cual se debe nombrar un tutor, por parte de la Universidad por grupos especiales. Ejemplo: uno (1) para comunidades indígenas, otro (1) para comunidad afrodescendiente, etc. Ello permitiría un mayor y mejor seguimiento por estudiantes-población. Propuesta que se hace extensiva a todos los estudiantes de Unicolmayor vinculados mediante admisión especial de "regímenes especiales".
9. En la implementación de los planes de estudio, en el marco del sistema en créditos académicos, favorecer la flexibilidad e integralidad del mismo facilitando la adaptación y vinculación del estudiante en este proceso. En los componentes de electivas garantizar ofertas que contribuyan en el desarrollo y formación integral y académica del estudiante con enfoque diferencial y de género.
10. Conformar grupos de estudio en cada uno de los semestres con estudiantes en general donde estén presentes los estudiantes de "regímenes especiales" y ellos puedan ser líderes en estos grupos de estudio.

Estrategia que facilitaría el fortalecimiento de las capacidades y habilidades de dichos líderes respecto de las del conjunto. Así mismo, propiciar la vinculación de dichos estudiantes a las actividades artísticas, culturales y deportivas de la facultad para asegurar con ello su plena *inclusión* a la comunidad académica del programa y de la Universidad.

11. Diseñar un plan de capacitación para los docentes tutores-asesores académicos y de gestión en aras de prepararlos para el acompañamiento a los estudiantes en lo que ver con temas de naturaleza pedagógica-diferencial como: modelos de enseñanza didáctica, estrategias pedagógicas inclusivas, técnicas de intervención individual y grupal, entre otros.
12. Crear un semillero de investigación en "regímenes especiales" donde se estudien los temas inherentes a *la Política de Inclusión* y *la Política de Género* y que aborden *temáticas interdisciplinarias sobre diversidad, planificación y elaboración de adaptaciones curriculares, docencia inclusiva, interculturalidad (diálogo de saberes) y mejora de accesibilidad, entre otros, desde la perspectiva jurídica.* (Ver Anexo).
13. Se considera como otro aporte significativo para la facultad y la Uicolmayor, especialmente para los estudiantes que se vinculan mediante admisión especial por "regímenes especiales" la propuesta de una electiva de profundización específica sobre el tema (Anexo).

Referencias bibliográficas

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva. *Perspectivas*, 38 (1). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Adelstein, A. (1998). *Taller de Lecto-Escritura. Aspectos del discurso científico-académico* (vol. 2). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Adiseshiah, M. S. (1990). "Analfabetismo y pobreza". En: Bholá, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización*. UNESCO/OIE de Cataluña.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (vol. 84). Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), pp. 17-44. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Alvarado, G. (2007). *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 Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior, Bogotá, Colombia. <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/ponencia/ponenciagloriaalvaradof1pdf-4rh14-articulo.pdf>

- Apple, M. (1987) *Educación y poder*. Paidós/MEC.
- Arce Narváez, G. (2007). *Experiencias con competencias lectoescrituras en estudiantes de ingeniería*. Universidad Libre.
- Arias, C. (2007). ¿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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892978>
- Arizabaleta Domínguez, S., y Ochoa Cubillos, A. (2016) *Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. Pedagogía y Saberes* No. 45, pp. 41-52. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf>
- 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. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v15n28/v15n28a15.pdf>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, (UNESCO-OREALC, Santiago de Chile), 1, pp. 174-178.
- Blanco, R. (1999a) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Blanco, R. (1999b). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín 48. <https://es.calameo.com/books/002092484d2577b53f25b>

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, P. (1980). "El capital social. Apuntes provisionales", en: *Zona abierta*, núm. 94-95 (2000), pp. 83-87. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/5070>
- Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural", en *Sociológica*, año 2, núm. 5, UAM- Azcapotzalco.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Cano, E. (1999). *Evaluación de la calidad educativa*. Ed. La Muralla.
- 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. Bogotá: ASCUN, Universidad Sergio Arboleda. <https://www.academica.org/paula.carlino/131.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- 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), 32-45. <http://>

www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

- Castells, M. (1994) «Flujos, redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional», en: AA. VV.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2090479>
- Castillo, J. (2017). *La investigación sobre el analfabetismo funcional. Estado actual del concepto*. http://campus.usal.es/~efora/revista_1/articulos_rev_1/articulos_rev_1_pdf/n1_01_jiminez_castillo.pdf
- Ceballos Bedoya, M. A. (2018). Educación jurídica y reproducción social en Colombia. *Estudios Socio-Jurídicos*, 20(1), 77-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.5373>
- CEPAL. (2014) *El analfabetismo funcional en américa latina y el caribe: panorama y principales desafíos de política*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36781-analfabetismo-funcional-america-latina-caribe-panorama-principales-desafios>
- Cremer, P. & Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Gedisa.
- Coloma, R. y Agüero San Juan, C. (2012). Los abogados y las palabras. Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho. En: *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte*, Año **19 (1)**, pp. **39-69**. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97532012000100003
- El Espectador. (29 de febrero 29, 2016) "*Universidad Nacional, líder en pruebas Saber Pro*". <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/universidad-nacional-lider-pruebas-saber-pro-articulo-619455>

- Estupiñán, L. y Cárdenas, M. (2005) *La Investigación Jurídica en Colombia. Análisis 2002-2004.*: <http://www.usc.edu.co/investiga/archivos/grupoinvestigacioncolombia.doc>
- Falvey, M.A. et al. (1995). What Is an Inclusive School? In Villa, R.A.-Thoudand, J.S. (ed.): *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, pp. 1-12.
- Fayad, S. J. (2010). La educación superior inclusiva, concepciones tipológicas, construcción de comunidades de vida y comunidades de sentido universitario para todas y todos. Universidad del Valle.
- Federighi, P. (1992). *La organización local de la Educación de Adultos*. Ed. Popular.
- Federighi, P. (1996). «Las teorías críticas sobre los procedimientos formativos en la edad adulto», en: Marzo, A. (coord.): *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma de Mallorca: UIB.
- Fernández, J. A. (1986). *El libro blanco de educación de adultos*. MEC.
- Fernández, J. A. (1988). «Contribución de la Educación de Adultos a la democratización: Una perspectiva española en el contexto europeo» (1988), en: Londoño, L. (ed.): *El Analfabetismo Funcional: Un nuevo punto de partida*. Ed. Popular.
- Ferro Bayona, Jesús y otros. (1995) *Los estudios de derecho frente al siglo XXI*. Ediciones Uninorte.
- Flecha, R., López, F., y Saco, R. (1988). *Dos siglos de Educación de Adultos: De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. El Roure.
- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuesta para los años noventa*. El Roure.

- Flecha, R. (1993) *Estudi sobre l'Analfabetisme Funcional a Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Dpt. Benestar Social.
- Flecha, R. (1994). «Las nuevas desigualdades educativas», en: Castells, M. (coord.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós.
- Flórez, R. y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fregoso, G. y Agilar, E. (2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Revista de Educación y Desarrollo*, 24. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/24/024_Fregoso.pdf
- Giacometto Ferrer, A. y García González, A. (2000). *Crisis de la Enseñanza del Derecho*. Ediciones Librería del Profesional.
- Gelpi, E. (1990). *Educación Permanente: Problemas laborales y perspectivas educativas*. Ed. Popular.
- Ginè, C. (2003). *Inclusión y sistema educativo*. Ponencia presentada en el III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Gómez Isaza, 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. 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.

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.

González Pinzón, B. y Vega, V. (2012). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción* Vol. 12 (octubre 2012-2013), pp. 195-201. <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf>

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

Harvey, A. (2004). *Informe de avance Proyecto FONDECYT 1030982*. <http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/181921/1060368-IF.pdf?sequence=1>

Hult, C. (2002). Longman.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2013). *Antecedente de las pruebas SABER PRO*. <http://www.icfes.gov.co/examenes/saberpro/informacion-general/estructura-general-del-examen>

Jiménez, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 338, pp. 273-294.

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

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

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

- Le Boulch, J. (1990). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós.
- Le Boulch, J. (1982). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós.
- Londoño, L. (ed.). (1990). *El Analfabetismo Funcional: Un nuevo punto de partida*. Ed. Popular.
- Londoño, B. (2005). *Importancia de las redes en la construcción de una comunidad académica jurídica y socio-jurídica real: análisis de experiencias*. <http://revista-virtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/223/424>
- 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* [material inédito]. Envigado: Institución Universitaria de Envigado.
- Londoño, D., Ramírez, A., y Garay, K. (2019). Prácticas de literacidad jurídica en el ejercicio docente en dos facultades de Derecho de Antioquia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* Vol. 13 Núm. 26. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/313/264>
- López, G. y Arciniegas, E. (2007). *La transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva*. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia, 2007. Disponible en www.ascun.org.co.

- Llanos Gutiérrez, Y. (2017). *La Alfabetización en Colombia. Repensar la educación más allá de las metas oficiales*. <http://www.ucentral.edu.co/noticentral-uc/la-alfabetizacion-en-colombia-repensar-la-educacion-mas-alla-de-las-metas-oficiales>
- Maldonado, M. (2002). *Las competencias: una opción de vida*. ECOE Ediciones
- Mantilla, I. (mayo 13 de 2016). En: *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/analfabetismo-moderno-columna-632212>
- Memorias del I, II y III *Encuentros Nacionales e Internacionales sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Bogotá, Colombia, 2008. www.ascun.org.co
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. "Tasa de analfabetismo funcional". <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional y Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de la política en educación superior inclusiva*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1
- Mitchell, J. (1983). Case and situation analysis. *Sociological Review*, 31, Issue 2, pp. 187- 250.
- Montaner, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. https://www.academia.edu/13780464/De_la_integraci%C3%B3n_a_la_inclusi%C3%B3n_un_nuevo_modelo_educativo

- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. https://www.researchgate.net/publication/256563432_Teoria_y_practica_de_la_educacion_inclusiva
- 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 para optar al grado de Doctor en Lingüística. Universidad de Concepción Chile http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/1883/Tesis_Lectura_en_la_educacion_superior.pdf?sequence=1
- Neira Martínez, A., Reyes Reyes, F., y Rifo Ocares. (2015). *Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año*. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112015000100012
- Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico [OCDE]. (2017). *PISA Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo*. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISAD%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015) "*Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015. Es hora de la acción mundial, por las personas y el planeta*". https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sdoverview/mdg_goals.html
- Peña Borrero, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. [Archivo PDF] www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

- Peters, S. (2003). *Educación integrada: lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidad y necesidades educativas especiales*. Washington: Banco Mundial.
- Porter, G. (1997). Elementos críticos para escuelas inclusivas. En: Pijl, S., Meijer, C. & Hegerty, S. *Educación inclusiva y agenda global*. <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/PORTER.DOC>
- 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.
- Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa. En: ICFES. *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación social*. Disponible en: <https://panel.inku-ba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sánchez, A. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En: Sánchez et ál., *Los desafíos de la educación especial en el umbral de siglo XXI* (pp. 61-90). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Sánchez, A. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España, Disponible en: <file:///C:/Users/OMEGA%20BAR/Documents/Sandin%20estudio%20de%20caso.pdf>
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). *Index for Inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.

Contextos Educativos: Revista de Educación, 5, pp. 227-238.

Sandoval, C. (2002) Investigación Cualitativa, en: AA.VV. *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ICFES.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.

Santín Hodges, Iona (2005) *Manual de redacción: teoría y práctica*. Trillas.

Shapon-Shevin, M. (1998). Why Gifted Students Belong in Inclusive Schools. *Educational Leadership*, 52 (4), pp. 64-70.

Sepúlveda López, M. y Corredor E.A. (2018). Manejo de competencias de lectoescritura en los estudiantes de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. En AA.VV. *Veinte años Facultad de Derecho Uicolmayor*. Ibáñez-Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Sepúlveda López, M. y Solano de Jinete, N. (2008) *Metodología de la investigación Social y jurídica*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez.

Serafini, M. (2000) *Cómo redactar un tema*. Paidós.

Tedesco, J.C. (2004). "Igualdad de oportunidades y política educativa", en: *Políticas Educativas y Equidad*. Reflexiones del Seminario Internacional, pp. 59-68. Santiago de Chile, octubre: Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO.

Tlistone, C. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Nueva York.

- Tohmé, G. (1990) «Universidad y alfabetización», en: Bhola, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización*. UNESCO/OIE de Cataluña.
- UNESCO. (2008) "*La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*" una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias, Ginebra 25 a 28 de noviembre.
- UNESCO. (2005) *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. París: UNESCO.
- UNESCO. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO.
- UNESCO. (2001). *Open File on Inclusive Education. Support materials for managers and administrators*. [Archivo abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para gerentes y administradores.] París: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada por la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad." Salamanca (España), 7 al 10 de junio 1994. París: UNESCO.
- UNESCO-OREALC. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Santiago de Chile.

- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2021). *Normatividad*. <http://www.unicolmayor.edu.co/portal/index.php?idcategoria=2355>
- Vaughan, M. (2002). *An index for inclusion. European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 197-201.
- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. [Tesis doctoral Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4865>
- Vilanova, M. y Moreno, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. CIDE-MEC.
- Villanueva, P. (1984). *La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio*. Promolibro.
- Wagner, D. A. (1989) El porvenir de la alfabetización: Cinco problemas comunes a los países industrializados y en desarrollo, en: *Revista de Educación*, núm. 288, enero-abril.
- Wagner, D. A. (1990). «Alfabetización e investigación: pasado, presente y futuro», en: Bhola, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización*. UNESCO/OIE de Cataluña.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Anexo 1

Plantilla de respuestas a las preguntas sobre los textos

A continuación, se presentan los criterios de valoración de las preguntas de aprendizaje junto con un ejemplo. Las respuestas de los alumnos se valoraron en función de su adecuación en un rango de 0 a 2 según se consideraron adecuadas (2), incompletas o parcialmente correctas/elaboradas (1) o inadecuadas-incorrectas-no elaboradas (0).

La respuesta se deja en blanco si no se ha respondido o indican que no saben.

Las respuestas luego se ponderan en función del nivel de representación que exigen.

1.- ¿Qué productos buscaban los europeos en las colonias? MICROESTRUCTURA

2 Materias primas: generalización de materias primas o ejemplos concretos: té, café, tabaco, carbón (al menos dos).

1 Un ejemplo o dos ejemplos concretos correctos + otros productos.

0 Otros productos no mencionados en el texto: (oro, especias) u otros no-productos (territorios, dominio) ...]

2.- Cita dos ejemplos de qué significaba "civilizar" para los europeos MICROESTRUCTURA

2 Posibles ejemplos del texto: hacerlos sedentarios, obligarles a usar su moneda, inculcarles el hábito del trabajo diario, adquirir productos europeos.

Generalización: convertirles al cristianismo/ Cambiar su forma de pensar, sus costumbres/ imponer su religión.

1 Un ejemplo.

[o Dominar las colonias; conseguir una civilización avanzada por encima de los demás]

3.- ¿Qué se entiende por imperialismo? MACROESTRUCTURA

2 Colonización/expansión europea en el siglo XIX.

1 Colonización de los indígenas por las potencias. Expansión de los europeos.

[o Gobierno de emperadores; superioridad de un pueblo...]

4.- ¿En qué se basaban los europeos al considerar a los indígenas hombres inferiores? MACROESTRUCTURA

2 La cultura europea era más avanzada, el hombre blanco era superior. Los indígenas estaban menos desarrollados, no estaba civilizados.

1 Los indígenas tenían una forma de vida distinta/otra religión. Los indígenas no tenían cultura/industria.

[o Los europeos eran blancos. Se basaban en la raza...]

5.- ¿Crees que todas las causas que explican el imperialismo son igual de importantes? Si no es así, ¿cuáles te parecen las más relevantes? ¿Por qué? SUPERESTRUCTURA

2 Justificación usando los textos: No. Las más relevantes fueron las económicas y/o geopolíticas porque eran sus verdaderas motivaciones/necesitaban materias primas, etc. Sí. Todas fueron necesarias para que se produjera la colonización.

1 No, las más importantes fueron las religiosas/culturales porque se creían en la obligación de civilizar a los demás/ porque se usaron para justificar las otras. Argumentación del porqué poco articulada. P. e. Sí, todas motivan al pueblo.

[o Sí o no sin más. Unas causas determinadas, pero sin argumentos: el hecho de querer imponerse...]

6.- ¿Qué argumentos usaban los europeos para justificar la colonización? SUPERESTRUCTURA

2 Al menos dos de estos argumentos: llevar a los indígenas una cultura mejor (superioridad científica, médica...), necesidad de avance científico, de evangelización y ofrecer gloria y status.

1 Respuesta incompleta: sólo una justificación o dos poco desarrolladas. Que lo hacían para mejorar las condiciones de vida de los indígenas. Que eran superiores y tenían que civilizarlos.

[o Querían extender la industrialización, querían materias primas...]

7.- Explica cómo crees que se relacionan las causas que has considerado más importantes y las justificaciones que hayas citado en la pregunta anterior SUPERESTRUCTURA

2 Los argumentos científicos, evangelizadores, etc. se utilizaron para justificar ante la opinión pública o ante los propios indígenas las motivaciones económicas y geopolíticas.

1 Al menos un argumento y una justificación. P. e. con la religión intentaban conseguir territorios Generalización vaga: "no se relacionan mucho porque en realidad se movían por sus intereses" o relación poco articulada.

[0 La forma de cambiar el comportamiento de la gente; se relacionan por la búsqueda de riqueza.]

8.- ¿Sabes si en su momento hubo algunas críticas a la colonización? Si no lo sabes, ¿qué crees? Explica tus razones MODELO DE SITUACIÓN

2 Explicación que utiliza los contenidos de los textos: Sí, habría algunas críticas, pero minoritarias. Sí, porque no es aceptable imponerse/invadir/cambiar a otros. No, porque los europeos se beneficiaban.

1 Sí porque no era justo lo que hacían. Antes no lo sé, pero ahora sí las habría. No, porque querían expandirse

[0 Sí porque siempre hay alguien que piensa diferente/ porque cada uno tiene su propia forma de pensar...]

Anexo 2

Semillero diversidad cultural “regímenes especiales”.

Definición de Semillero de Investigación. Agrupación de estudiantes de pregrado que bajo la dirección de un coordinador o docente orientador de semillero, desarrollan actividades de formación para la investigación, investigación formativa y trabajo en red, dentro de los parámetros de la metodología, la discusión, la crítica y el discurso disciplinar o multidisciplinar que conducen a un conocimiento subjetivamente nuevo, a asociación de conceptos para la generación de propuestas que fortalezcan el desarrollo de la investigación básica o aplicada dentro o fuera de los grupos de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (Acuerdo 96 de 2016 proferido por Consejo Académico).

Misión. Generar espacios de reflexión teórico – prácticos en las áreas de la sociología y el derecho en temas inherentes a pluriculturalismo, multiculturalismo, inclusión educativa a través de la discusión, el pensamiento crítico, el planteamiento de problemas y soluciones socio jurídicas en estas áreas especiales de coyuntura en el ámbito nacional e internacional. Entender y reflexionar acerca del que hacer de su disciplina, el ser ciudadano, las necesidades del entorno desde una perspectiva interdisciplinaria. El estudiante de este semillero está en capacidad de desarrollar competencias

teóricas, epistemológicas y metodológicas en el área de la investigación en los temas inherentes a multiculturalismo, con pensamiento crítico, analítico y propositivo.

Visión. Los estudiantes vinculados al semillero de diversidad cultural desarrollarán competencias que les permita en el ámbito institucional e interinstitucional aportar desde una mirada crítica y reflexiva en investigaciones inherentes a temas de multiculturalismo planteando alternativas socio jurídicas que contribuyan en el fortalecimiento de políticas, planes y acciones en favor de la población de "regímenes especiales" en Colombia.

Se proyecta como un semillero interdisciplinario en el marco de las nuevas tendencias de las ciencias sociales que conlleven a aportar en el ámbito nacional e internacional en tema de multiculturalismo a través de la investigación, de plantear alternativas de solución e intervención sobre dicha temática.

Objetivo. Generar competencias en investigación formativa desde una perspectiva interdisciplinar en temas relacionados con el multiculturalismo, población de "regímenes especiales" con pensamiento crítico, reflexivo a fin de aportar a las necesidades sociales, culturales y jurídicas de esta población.

Motivar a los estudiantes del semillero en la elaboración de ponencias en los diferentes temas inherentes al multiculturalismo, "regímenes especiales" para la participación en el ámbito local, regional, nacional e internacional.

Justificación. Es un semillero que surge a partir de las necesidades nacionales e internacionales en temática específica del estudio del multiculturalismo, de la población diversa desde una política de la inclusión, del respeto por la diferencia, del reconocimiento y aplicación por los principios y derechos fundamentales contemplados en la Constitución Política de 1991 y la normatividad específica sobre diversidad cultural: Población indígena, afrodescendiente, Room, LGT-BIQ, desplazada, de frontera.

Con la reflexión y análisis sobre estas temáticas se propende que el estudiante genere competencias en investigación y, a partir de los elementos conceptuales y metodológicos de la investigación, proponga soluciones y alternativas que contribuyan en fortalecer los espacios de inclusión en la población objeto de estudio de este semillero.

Metodología. Encuentros semanales con la orientación del coordinador docente y el aporte significativo de los estudiantes con sus experiencias curriculares y extracurriculares en torno a la temática estudiada.

Estrategias Pedagógicas: Discusión grupal, taller, seminario, panel, asesoría, orientación a los trabajos de investigación.

Trabajo en Red: Proceso que facilita la conexión del conocimiento y conduce a la generación de pensamiento creativo diverso, integra disciplinas, mediado por la Red Institucional donde se promueven espacios para la socialización de los trabajos de investigación y la presentación de ponencias resultado de las investigaciones.

Productos: Bitácoras, artículos de reflexión, blog, proyectos de investigación, artículos de revisión, reflexión, capítulo de libro trabajos de grado, propuestas de investigación inter o multidisciplinarias y participación con ponencias en eventos nacionales e internacionales.

Temáticas

- Educación inclusiva.
- Antecedentes del multiculturalismo en Colombia.
- Aspectos normativos y jurisprudenciales en el marco del multiculturalismo.
- La investigación, una opción para el crecimiento y aporte a las comunidades de "regímenes especiales".
- El indigenismo.
- La población afrodescendiente.
- La comunidad Room.
- La comunidad LGTBIQ.
- La comunidad desplazada.
- La comunidad de frontera.
- La integralidad cultural.
- Política pública inclusiva.
- Metodología de la investigación social y jurídica.

Referencias bibliográficas

- Agatón Santander, I. (2013). *Justicia de género un asunto necesario*. Editorial Temis.
- Bastida P., Rodríguez, C. y Carrera, I. (2010). *Nación, diversidad y género, perspectivas críticas*. Barcelona: Anthropos Editorial
- Botero Sánchez, E. *La realización del pluralismo jurídico de tipo igualitario en Colombia*. UNAM. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15080/13457>
- Cruz Rodríguez, E. (2012) Estado plurinacional y autonomía indígena. Una reflexión sobre los casos de Bolivia, Ecuador y Colombia, *Revista Vía Iuris*.
- Giz (2013) *Fortalecimiento de organizaciones indígenas en América Latina - PROINDIGENA Jurisdicción indígena y derecho estatal en Latinoamérica*. Barcelona, editorial Deutsche Gesellschaft fur Internationale Zusammenarbeit.
- Gutiérrez Bonilla, M., Meertens, D y otros. (2015). *Mujeres indígenas y campesinas: transicionalidad, justicia y resistencia en Colombia y Guatemala*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XX(40), 13-36

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza CP. (2018) *Metodología de la investigación social*. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Maldonado Pinto, J. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U. Bogotá
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial Mc Graw Hill.
- Solano de Jinete, N. y Sepúlveda López, M. (2008). *Metodología de la investigación social y jurídica*. Grupo Editorial Ibañez.

Anexo 3



UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

PROCESO DE FORMACIÓN

PROGRAMA ANALÍTICO

1. Identificación

Facultad:	Derecho		
Programa académico:	Derecho	Período:	II periodo de 2023
Área de formación	Electiva	Total, de créditos:	II a VIII
Campo de formación:	Profundización	Nivel (semestre):	
Núcleo temático:		Código:	
Componente temático (asignatura):	Diversidad cultural (Población "regímenes especiales")		

2. Justificación del componente temático

En el marco de la política de inclusión que plantea el gobierno en el área de la educación en concordancia con las específicas a nivel de las Instituciones de Educación Superior, se hace necesario reflexionar en un tema histórico y de actualidad como es el multiculturalismo, los "regímenes especiales" con fundamento en la visión pluriétnica como lo refiere nuestra Constitución Política de Colombia de 1991.

Así mismo, desde la flexibilidad curricular que incluyen los planes de estudio de los programas de la Universidad y en particular del Programa de Derecho se oriente en las áreas, bien sea de electiva de profundización o de complementación integral, una electiva que tenga como fundamento los aspectos conceptuales, jurídicos, sociales, culturales en torno al tema de la diversidad cultural, la población de "regímenes especiales" como lo refieren diversas normativas y jurisprudencia de la Corte Constitucional en aras de garantizar la igualdad y la equidad con la población colombiana.

Lo anterior conlleva en proponer alternativas de solución que fortalezcan la intervención con esta población, para lo cual se convierte el espacio académico como una oportunidad para debatir a la luz de las nuevas tendencias en este tema y que desde las políticas gubernamentales se dé respuesta a las necesidades y aportes significativos con la población objeto de estudio, en el proceso de formación de futuros abogados y profesionales de disciplinas afines de Unicolmayor.

3. Objetivo general

Proporcionar elementos teóricos y prácticos en torno a la diversidad cultural, con población de "regímenes especiales" con fundamento en el marco normativo y su aplicabilidad en el sistema jurídico actual.

4. Contenidos y objetivos específicos de las unidades o temas

No. y Título de las Unidades	Objetivo específico de cada Unidad
1. Antecedentes e introducción a la diversidad cultural "regímenes especiales".	Conocer los antecedentes históricos del multiculturalismo – pluriculturalismo, de la diversidad cultural
2. Políticas de inclusión en el área de la educación.	Analizar las políticas de inclusión que se plantean en el área de la educación, en particular en Colombia y su aplicación con la población de "regímenes especiales".
3. Reconocimiento de los derechos fundamentales con la población de "regímenes especiales": indígenas, afrodescendientes, room.	Identificar el reconocimiento de los derechos fundamentales con la población de "regímenes especiales".
4. Sistemas jurídicos especiales,	Conocer los sistemas jurídicos especiales en el marco de la diversidad cultural.
5. El multiculturalismo y el derecho indígena y de los pueblos minoritarios.	Determinar los principales enfoques del multiculturalismo y su relación con el Derecho Indígena.

6. El multiculturalismo y el derecho de la población afrocolombianas, raizales y palenqueas.	Conocer y apropiarse de los diversos sistemas jurídicos de la comunidad afrocolombiana, raizal y palenquera.
7. El multiculturalismo y el derecho de la población Room – gitana.	Identificar los sistemas jurídicos de la población Room – gitana.
8. La diversidad cultural en otras poblaciones de "regímenes especiales" en el marco del derecho especial.	Establecer el derecho especial que se plantea en otras poblaciones como: Comunidad desplazada víctimas del conflicto armado, de frontera; migrantes venezolanos, discapacitada.
9. Los acuerdos de paz y su enfoque diferencial de género: mujeres, comunidad legtbí	Conocer los acuerdos de paz en el marco del enfoque diferencial de género, comunidad LGTBIQ..
10. aspectos jurisprudenciales aplicada a población de "regímenes especiales".	Analizar algunas jurisprudencias aplicadas a población de "regímenes especiales".
11. Una mirada a la situación social, cultural, política y económica de la población fundamentada en la diversidad cultural.	Reflexionar sobre la situación social, cultural, política, económica de la población diversa y su dinámica y alcance en Colombia.
12. El papel de la academia un aporte significativo en el logro de los derechos fundamentales de la población cultural diversa.	Reflexionar sobre la implementación de los lineamientos del MEN en las universidades y en particular las políticas planteadas en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en cuanto a educación inclusiva y su aporte a partir de planes, programas, acciones e investigaciones con la población cultural diversa.

5. Competencias generales y específicas que formará y desarrollará el componente temático

El estudiante desarrollará las siguientes competencias:

Cognitivas:

- Comprender los conceptos y normatividad fundamentales inherentes a la educación inclusiva en el contexto del pluralismo, multiculturalismo desde una perspectiva social y jurídica.

- Interpretar los conceptos básicos del lenguaje jurídico, relacionados en los diferentes contextos (plurales) de la realidad.

Comunicativas:

- Interpretar los principales conceptos jurídicos y las fuentes del derecho de los pueblos originarios de manera que su ejecución y aplicación de la normatividad resulte comprensible en la realidad social. (Comunidades de "regímenes especiales").
- Desarrollar la capacidad para formular investigaciones que se constituyan en una oportunidad para dar respuesta a las necesidades sentidas por la población de "regímenes especiales".
- Poseer elementos teóricos y analíticos frente a los problemas sociales en el marco de la diversidad cultural que lo lleven a conocer y proponer alternativas de solución o intervención que disminuya la problemática inherente a la población de "regímenes especiales".
- Aportar jurídica y socialmente a las situaciones coyunturales que vive el país con la población objeto de estudio de esta cátedra.

Investigativa:

- Aprender a buscar la información pertinente relacionada con el tema objeto de estudio del curso.
- Generar competencias en investigación: capacidad para plantear un problema, sus hipótesis, objetivos, marco teórico y metodológico que contribuya en plantear acciones concretas en el marco de política pública de población diversa y educación inclusiva.

Valorativa:

- Tener como fundamento los principios de autonomía, justicia y creatividad propios del proceso de formación en el programa de Derecho para ser aplicados en la temática estudiada, junto con otros principios importantes como el de dignidad humana, respeto, tolerancia, ética entre otros. Importancia del respeto por la diferencia.
- Establecer relaciones entre textos y la realidad circundante a partir de la praxis que conlleven al conocimiento y apropiación de la problemática estudiada.

6. Estrategias metodológicas para el logro del aprendizaje

Teniendo en cuenta el Modelo Pedagógico Institucional (MOPEI) en concordancia con el Modelo Pedagógico del Programa, el estudiante a partir de su experiencia y el refuerzo de su conocimiento en clase bajo la orientación del profesor identifica, comprende y plantea propuestas frente a las temáticas tratadas en la cátedra.

De ahí que la cátedra tiene como fundamento la estrategia pedagógica de Aprendizaje basado en la Investigación (ABI), el seminario alemán. El estudio de caso, el taller, permitiendo al estudiante en su tiempo independiente desarrollar investigaciones, ensayos u otros aportes a partir de la relación teoría - práctica y la vivencia de muchos de los estudiantes vinculados en la Universidad mediante la figura de "regímenes especiales" en el marco del aprendizaje significativo dentro de un enfoque constructivista.

6.1 Presencialidad

Está relacionado con el tiempo de orientación y aporte teórico que realiza el docente en los créditos asignados al componente temático electivo, Dicho espacio contará con estrategias pedagógicas como el seminario alemán, la

cátedra magistral, la mesa redonda, la lectura dirigida, el trabajo en grupo, el taller, el panel, las exposiciones, entre otros.

En las tutorías se reforzarán algunos temas que presenten dificultad al estudiante y se ampliará en algunos conceptos mediante métodos de enseñanza dinámicos.

6.2 Estudio Independiente

El estudio independiente se respaldará con revisión bibliográfica, análisis de lecturas, elaboración de ensayos, artículos e investigaciones relacionadas con el tema de diversidad cultural.

7. Recursos físicos y didácticos (Medios de enseñanza)

Biblioteca	<input checked="" type="checkbox"/>	Reactivos	<input type="checkbox"/>
Salones de clase	<input checked="" type="checkbox"/>	Libros	<input checked="" type="checkbox"/>
Salas de cómputo	<input checked="" type="checkbox"/>	Revistas	<input checked="" type="checkbox"/>
Consultorio Jurídico	<input checked="" type="checkbox"/>	Guías de trabajo	<input checked="" type="checkbox"/>
Aulas especializadas	<input type="checkbox"/>	Grabadoras	<input type="checkbox"/>
Laboratorios	<input type="checkbox"/>	Video-beam	<input checked="" type="checkbox"/>
Consultorio Empresarial	<input type="checkbox"/>	Poster	<input type="checkbox"/>
Aulas Virtuales de Aprendizaje	<input checked="" type="checkbox"/>	Película	<input checked="" type="checkbox"/>

Otro, ¿Cuál? Trabajo de campo

8. Sistema de evaluación (Criterios de evaluación cualitativos y cuantitativos)

La evaluación es un proceso permanente con el fin de motivar al estudiante en su formación extracurricular y está integrada por los siguientes ítems: participación durante el desarrollo de la temática del curso; y evaluaciones respecto de los logros esperados del plan temático.

La evaluación se discrimina: Primer parcial 30%. Segundo parcial 30%. Examen final 40%. La nota en cada parcial y examen final será el resultado de la aplicación de tres pruebas sistemáticas formales (en acuerdo con los estudiantes), por lo menos una de ellas con la metodología de Saber Pro de acuerdo con las políticas institucionales y lo preceptuado en el reglamento estudiantil.

9. Referencias bibliográficas

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva. *Perspectivas*, 38 (1). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.
- Adishesiah, M. S. (1990). "Analfabetismo y pobreza". En: Bholá, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización*. UNESCO/OIE de Cataluña.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (vol. 84). Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), pp. 17-44. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf. <https://media.utp.edu.co/referencias->
- Arizabaleta Domínguez, S., y Ochoa Cubillos, A. (2016) Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes* No. 45, pp. 41-52. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, (UNESCO-OREALC, Santiago de Chile), 1, pp. 174-178.
- Blanco, R. (1999a) Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Blanco, R. (1999b). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín 48. <https://es.calameo.com/books/002092484d2577b53f25b>
- Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural", en *Sociológica*, año 2, núm. 5, UAM- Azcapotzalco.

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Castillo, J. (2017). *La investigación sobre el analfabetismo funcional. Estado actual del concepto*. http://campus.usal.es/~efora/revista_1/articulos_rev_1/articulos_rev_1_pdf/n1_01_jiminez_castillo.pdf
- Ceballos Bedoya, M. A. (2018). Educación jurídica y reproducción social en Colombia. *Estudios Socio-Jurídicos*, 20(1), 77-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.5373>
- CEPAL. (2014) *El analfabetismo funcional en américa latina y el caribe: panorama y principales desafíos de política*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36781-analfabetismo-funcional-america-latina-caribe-panorama-principales-desafios>
- Falvey, M.A. et al. (1995). What Is an Inclusive School? In Villa, R.A.-Thoudand, J.S. (ed.): *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, pp. 1-12.
- Fayad, S. J. (2010). La educación superior inclusiva, concepciones tipologías, construcción de comunidades de vida y comunidades de sentido universitario para todas y todos. Universidad del Valle.
- Federighi, P. (1996). «Las teorías críticas sobre los procedimientos formativos en la edad adulto», en: Marzo, A. (coord.): *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma de Mallorca: UIB.
- Fernández, J. A. (1988). «Contribución de la Educación de Adultos a la democratización: Una perspectiva española en el contexto europeo» (1988), en: Londoño, L. (ed.): *El Analfabetismo Funcional: Un nuevo punto de partida*. Ed. Popular.

- Ferro Bayona, Jesús y otros. (1995) *Los estudios de derecho frente al siglo XXI*. Ediciones Uninorte.
- Flecha, R. (1993) *Estudi sobre l'Analfabetisme Funcional a Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Dpt. Benestar Social.
- Flecha, R. (1994). «Las nuevas desigualdades educativas», en: Castells, M. (coord.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós.
- Fregoso, G., y Agilar, E. (2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Revista de Educación y Desarrollo*, 24. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/24/024_Fregoso.pdf
- Ginè, C. (2003). *Inclusión y sistema educativo*. Ponencia presentada en el III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Jiménez, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 338, pp. 273-294.
- Londoño, L. (ed.). (1990). *El Analfabetismo Funcional: Un nuevo punto de partida*. Ed. Popular.
- López, G. y Arciniegas, E. (2007). *La transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva*. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia, 2007. Disponible en www.ascun.org.co.

- Llanos Gutiérrez, Y. (2017). *La Alfabetización en Colombia. Repensar la educación más allá de las metas oficiales*. <http://www.ucentral.edu.co/noticentral-uc/la-alfabetizacion-en-colombia-repensar-la-educacion-mas-alla-de-las-metas-oficiales>
- Ministerio de Cultura, caracterizaciones de los pueblos indígenas de Colombia, direcciones de poblaciones Wiwa, la gente que da origen al color.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. "Tasa de analfabetismo funcional". <https://www.mineducacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional y Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de la política en educación superior inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1
- Montaner, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. https://www.academia.edu/13780464/De_la_integraci%C3%B3n_a_la_inclusi%C3%B3n_un_nuevo_modelo_educativo
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. https://www.researchgate.net/publication/256563432_Teoria_y_practica_de_la_educacion_inclusiva
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015) "*Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015. Es hora de la acción mundial, por las personas y el planeta*".

https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals.html

Peters, S. (2003). *Educación integrada: lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidad y necesidades educativas especiales*. Washington: Banco Mundial.

Porter, G. (1997). Elementos críticos para escuelas inclusivas. En: Pijl, S., Meijer, C. & Hegerty, S. *Educación inclusiva y agenda global*. <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/PORTER.DOC>

Presidencia de la República de Colombia y Consejería Presidencial para la equidad de la mujer (2015). *Manual de territorialización de los lineamientos de política pública para la prevención de riesgos, la protección y garantía de los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado*. Bogotá D.C. Colombia

Sánchez Enrique y otros (1991) *Derechos e Identidades. Los pueblos indígenas y negros en la Constitución de Colombia de 1991*, Colombia. Disloque Editores

Sánchez, A. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En: Sánchez et ál., *Los desafíos de la educación especial en el umbral de siglo XXI* (pp. 61-90). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Sánchez, A. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.

Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). *Index for Inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 5, pp. 227-238.

- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Shapon-Shevin, M. (1998). Why Gifted Students Belong in Inclusive Schools. *Educational Leadership*, 52 (4), pp. 64-70.
- Sepúlveda López, M. y Corredor E.A. (2018). Manejo de competencias de lectoescritura en los estudiantes de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. En AA.VV. *Veinte años facultad de derecho Uicolmayor*. Ibáñez-Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad*. Buenos Aires Argentina: Prometeo.
- Serafini, M. (2000) *Como redactar un tema*. Paidós.
- Tedesco, J.C. (2004). "Igualdad de oportunidades y política educativa", en: *Políticas Educativas y Equidad*. Reflexiones del Seminario Internacional, pp. 59-68. Santiago de Chile, octubre: Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO.
- Tlistone, C. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Nueva York.
- Tohmé, G. (1990) «Universidad y alfabetización», en: Bholá, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización*. UNESCO/OIE de Cataluña.
- UNESCO. (2008) "*La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*" una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias, Ginebra 25 a 28 de noviembre.
- UNESCO. (2005) *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión.

Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. París: UNESCO.

UNESCO. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO.

UNESCO. (2001). *Open File on Inclusive Education. Support materials for managers and administrators*. [Archivo abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para gerentes y administradores.] París: UNESCO.

UNESCO. (1994). *La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada por la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad." Salamanca (España), 7 al 10 de junio 1994. París: UNESCO.

UNESCO. *Declaración universal sobre la identidad cultural, adoptada por la 31 reunión de la conferencia General de la UNESCO*. París, 2 de noviembre de 2001.

UNESCO-OREALC. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Santiago de Chile.

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2021). *Normatividad*. <http://www.unicolmayor.edu.co/portal/index.php?idcategoria=2355>

Wagner, D. A. (1990). «Alfabetización e investigación: pasado, presente y futuro», en: Bhola, H. S. (coord.): *Cuestiones sobre alfabetización*. UNESCO/OIE de Cataluña.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Normatividad:

Constitución Política de 1991.

Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos **Penal, de Procedimiento Penal, la Ley** 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.

Ley 21 de 199. Por la cual se aprobó el convenio No. 169 sobre pueblos indígenas tribales en países independientes, adoptada por la 76 reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, realizada en Ginebra (Suiza) en 1989.

Sentencia T – 126 del 2018, Corte Constitucional de Colombia. Magistrada Ponente: Cristina Pardo Schlesinger.

Sentencia T – 523 de 2012. Corte Constitucional de Colombia. Magistrada Ponente: María Victoria Calle Correa.

Sentencia T – 735. Corte Constitucional de Colombia. Magistrado sustanciador: Nelson Pinilla Pinilla.



ISBN: 978-958-5198-33-3



9 789585 198333