



Facultad de Educación en Humanidades y Ciencias

Escuela de Pedagogía en Castellano

**PROPUESTA PEDAGÓGICA DE ADECUACIÓN CURRICULAR  
ENFOCADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS  
COMUNICATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES  
SOCIALES EN ESTUDIANTES DE PRIMER NIVEL MEDIO DE  
LICEOS INTRAPENITENCIARIOS**

Autores

Josefina Álvarez Ramírez

Karina Carrasco Gallegos

María José Martínez Campos

Claudio Paredes Muñoz

Profesora Guía: Marisa Guzmán Munita

Seminario para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación y el Título  
Profesional de Profesor de Enseñanza Media en Castellano

Santiago, Chile

2018

“Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra,  
con la anécdota oportuna, y la relación de cada  
conocimiento con la vida”.

*Gabriela Mistral*

## **AUTORIZACIÓN PARA LA REPRODUCCIÓN DE LA TESIS**

Ninguna parte de este seminario de título puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso por escrito del(os) autor(es).

FECHA \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
FIRMA

\_\_\_\_\_  
DIRECCION

\_\_\_\_\_  
TELEFONO – E-MAIL

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a nuestras familias por darnos todo el apoyo, cariño y por sus palabras de aliento en toda circunstancia, las cuales en algunos momentos fueron esenciales para no decaer en la consecución de este proyecto de tesis.

Al equipo de investigadoras e investigador por su esfuerzo, dedicación y compromiso, por las situaciones aprendidas, discusiones, momentos alegres y sobre todo, por el empeño de elaborar un estudio que traspasara la mera formalidad de una cátedra universitaria y llegara a ser un documento que aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje de un sector educativo poco visibilizado y vulnerado en varios de sus derechos; cada uno de ellos es un pionero y visionario por atreverse a investigar fenómenos poco comunes y serán de gran contribución a la educación de este país.

A nuestra directora de tesis, profesora Marisa Guzmán Munita por toda su paciencia, la retroalimentación en el desarrollo de esta, y su valiosa ayuda desde principio a fin para finalizar nuestro proceso de pregrado con éxito.

A los liceos Rebeca Olivares Benítez y Herbert Vargas Wallis por abrírnos las puertas de sus establecimientos para la realización de esta investigación, a los directivos y el cuerpo docente, en especial, a aquellas profesoras y profesores que colaboraron, sin pedir nada a cambio, en este estudio.

Y, finalmente, a los estudiantes de primer nivel medio de ambos establecimientos, los cuales fueron los principales protagonistas de esta investigación, quienes cooperaron, participaron con buena disposición y nos dieron grandes enseñanzas.

## **DEDICATORIAS**

Quiero dedicar esta investigación a mi familia, mis padres Adolfo y Rossana; mis hermanos Alexis y Alejandra; mis sobrinas Trinidad y Camila, quienes han estado siempre conmigo en todo tiempo y fueron imprescindibles para desarrollar con éxito este proyecto de tesis. Son lo más preciado que Dios me ha dado; soy lo que soy gracias a ellos. Los amo con todo mi ser. A mi Iglesia Renuevo de Jesucristo de San Bernardo por el apoyo incondicional, en especial, a mis pastores Ulises González y Lorena Tapia por su amor, sabiduría y confianza en mí, son mis padres espirituales. A Emilia Peña quien me alentó, motivó ayudó y ha demostrado a través de los años una preocupación más allá de lo habitual; es una de las personas que admiro, pues es un verdadero ejemplo para mi vida. A mis amigas y amigos por los buenos momentos, por escucharme en los malos, y por siempre darme ánimo y motivación para terminar con éxito este proceso.

Al liceo Herbert Vargas Wallis, al cuerpo docente, en particular, a Leandro Sepúlveda por su formación y a los estudiantes que conocí en tal establecimiento, los cuales me enseñaron el verdadero sentido de la educación. Y, por sobre todas las cosas, a Jesucristo, quien me dio el verdadero sentido de la existencia y por creer siempre en mí. Esto se lo dedico para honra suya.

### **Claudio Paredes Muñoz**

Sin duda este proceso ha significado una emoción tremenda para mí en todo ámbito. Culminar mi formación me ha hecho reflexionar sobre los obstáculos que he vivido a lo largo de estos años y sentir la satisfacción de que he logrado algo grande en mi vida, permitiéndome crecer como persona, aprender de los errores y nutrirme de experiencias inolvidables. La emoción es infinita y espero dejar una huella y aportar con un granito de arena con mi participación en este gran trabajo de tesis.

Dedico de todo corazón esta tesis a las personas que emprendieron esta aventura conmigo que son mis compañeros. Sin el aporte, la ayuda y el apoyo de ellos no hubiese podido ser posible lograr tal trabajo. Igualmente, dedico esta tesis especialmente a Margarita y Cristián, las personas más importantes en mi vida y mi familia, donde su apoyo y consejos me dieron la fuerza para seguir adelante en este proceso, y por, sobre todo, creyeron siempre en mí aportándome su sabiduría y amor incondicional.

Puedo decir misión cumplida y ahora emprender un nuevo camino lleno de experiencias y aprendizaje que me harán mejor persona y profesional cada día.

### **María José Martínez Campos**

La sabiduría consiste en saber cuál es el siguiente paso; la virtud, en llevarlo a cabo. En este trabajo están plasmados los aprendizajes adquiridos a lo largo de esta carrera.

A mis padres Jorge y Elizabeth por su amor, sacrificios; por respaldarme, levantarme cuando caí y confiar en mí siempre. A mis hermanos. A mi compañero, por ayudarme a crecer. A mi familia. A todos ellos por el apoyo brindado a diario en este largo proceso.

### **Karina Carrasco Gallegos**

Dedico esta tesis desde mi amor infinito de hija, a mi madre, todo lo que he logrado es gracias a ti, soy fruto de tu esfuerzo, perseverancia y sabiduría entregada desde que nací, me enseñaste que la vida no es fácil, pero con amor y constancia todo se puede lograr. Eres un pilar fundamental en mi formación como profesional, por brindarme incondicionalmente esa palabra de aliento para no flaquear ante las dificultades que se presentaron en este largo camino...gracias por tu consejo, paciencia, comprensión y amor de madre, eres mi gran admiración. A mis hermanos y mi tío César, por apoyarme, entregarme su cariño y compañía, dándome la fuerza para seguir adelante y cumplir mis metas.

A mi compañero de alegrías y tristezas, por tu paciencia infinita, tendiéndome la mano siempre cuando lo necesité, te agradezco no solo por ayudarme, sino por todos los momentos inolvidables que hemos vivido juntos. Finalmente, a mi amiga Ámbar, has estado a mi lado desde que éramos pequeñas, gracias por tu apoyo y mantener siempre viva esta amistad.

Cada error se transformó en una oportunidad de aprendizaje, ayudándome a reafirmar mi vocación por enseñar y las ganas de contribuir desde mi práctica docente en la educación de adultos. Comienza una nueva etapa, donde no deben importar los errores que se van a cometer, sino la oportunidad de corregir y comenzar de nuevo.

### **Josefina Álvarez Ramírez**

## TABLA DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS.....	vii
RESUMEN.....	viii
<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
1.1. Fundamentación.....	1
1.2. Antecedentes del problema.....	2
1.3. Enunciación del problema.....	4
1.4. Preguntas de investigación.....	6
1.5. Objetivos generales.....	7
1.6. Objetivos específicos.....	7
1.7. Supuesto de investigación.....	7
1.8. Justificación.....	8
1.9. Productos esperados y aportes.....	9
1.10. Viabilidad.....	10
1.11. Diseño Metodológico.....	11
<b>II. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 1. Antecedentes de la Educación de Adultos en Contexto de encierro.....</b>	<b>19</b>
1.1. La educación desde un enfoque de Derechos Humanos.....	23
<b>Capítulo 2. Estándares que definen el Derecho de la Educación...</b>	<b>27</b>
2.1. Políticas implementadas por el Ministerio de Educación para la EPJA.....	33
2.2. Presentación del Programa de Estudio de Educación Media de Adultos, Lengua Castellana y Comunicación.....	36
2.3. Constructivismo para el desarrollo de competencias.....	49
<b>Capítulo 3. Habilidades Comunicativas para la interacción social...</b>	<b>59</b>
3.1. ¿Qué se entiende por competencia en Educación de Adultos privados de libertad?.....	62
3.2. Competencia comunicativa para el desarrollo de habilidades sociales en la actualidad.....	65
<b>Capítulo 4. La Didáctica según Lev Vygotsky y Humberto Maturana en el contexto de aula carcelaria.....</b>	<b>82</b>
4.1. La didáctica según la teoría sociocultural de Lev Vygotsky.....	88
4.2. La teoría de reforzamiento afectivo de Humberto Maturana.....	92

<b>III. FUNDAMENTACIÓN PARA EL LEVANTAMIENTO DE LA PROPUESTA DE ADECUACIÓN CURRICULAR.....</b>	<b>96</b>
<b>3.1. Antecedentes.....</b>	<b>96</b>
<b>3.2. Aplicación de Instrumentos y análisis de resultados.....</b>	<b>108</b>
<b>3.3. Conclusiones preliminares.....</b>	<b>174</b>

**IV. PROPUESTA DE ADECUACIÓN CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN CONTEXTO DE ENCIERRO**

<b>4.1. Presentación.....</b>	<b>187</b>
<b>4.2. Introducción.....</b>	<b>188</b>
<b>4.3. Fundamentación.....</b>	<b>190</b>
<b>4.3.1. Fundamentación de los procesos de re-socialización en la Educación en Contexto de Encierro.....</b>	<b>190</b>
<b>4.3.2. Fundamentación Pedagógica de la Educación de Adultos.....</b>	<b>191</b>
<b>4.3.3. Fundamentación Psicológica.....</b>	<b>193</b>
<b>4.4. Dimensiones de la competencia comunicativa.....</b>	<b>195</b>
<b>4.5. Metodología.....</b>	<b>198</b>
<b>4.6. Organización del Módulo II.....</b>	<b>201</b>
<b>4.6.1. Según Programa de Estudio de Educación de Adultos Lengua Castellana y Comunicación (Primer Nivel Medio).....</b>	<b>201</b>
<b>4.6.2. Adecuación Curricular Unidad I.....</b>	<b>204</b>
- Orientaciones Didácticas y Metodológicas.....	207
<b>4.6.3. Adecuación Curricular Unidad II.....</b>	<b>213</b>
- Orientaciones Didácticas y Metodológicas.....	219
<b>4.6.4. Adecuación Curricular Unidad III.....</b>	<b>224</b>
- Orientaciones Didácticas y Metodológicas.....	225
<b>4.7. Sugerencias de Instrumentos de Evaluación.....</b>	<b>227</b>
<b>4.8. Bibliografía.....</b>	<b>229</b>
<b>4.9. Resultados de la validación de expertos de la Propuesta de Adecuación curricular.....</b>	<b>231</b>



<b>V. CONCLUSIONES.....</b>	<b>234</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>240</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>251</b>
N°1 Transcripción de los registros de observación de aula.....	251
N°2 Entrevistas.....	257
N°3 Ficha de caracterización del estudiante.....	320
N°4 Instrumento de Evaluación Diagnóstica.....	322
N°5 Pauta de Evaluación Diagnóstica Comprensión lectora.....	330
Pauta de Evaluación, Carta de Petición.....	332
N°6 Pauta de Evaluación Juego de roles.....	333
N°7 Evidencia Fotográfica Actividad Juego de roles.....	334
N°8 Validación de expertos.....	337

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Resultados ficha de caracterización Liceo HVW.....	133
Tabla 1.2 Resultados ficha de caracterización Liceo ROB.....	136
Tabla 1.3 Niveles cognitivos que mide la evaluación diagnóstica.....	146
Tabla 1.4 Resultados Instrumento de Evaluación Diagnóstica, Comprensión lectora Liceo HVW.....	147
Tabla 1.5 Resultados Instrumento de Evaluación Diagnóstica, Comprensión lectora Liceo ROB.....	148
Tabla 1.6 Resultados de la medición ítem de redacción Liceo HVW.....	159
Tabla 1.7 Resultados de la medición ítem de redacción Liceo ROB.....	160
Tabla 1.8 Dimensiones cognitivas a medir en el Instrumento de Evaluación Diagnóstica ítem de redacción.....	160
Tabla 1.9 Resultados de la medición Juego de roles Liceo HVW.....	168
Tabla 1.10 Resultados de la medición Juego de roles Liceo ROB.....	169

## **RESUMEN**

La investigación tiene por finalidad lograr la adecuación de un módulo de contenido del Programa de estudio de Educación de Adultos correspondiente a la asignatura Lengua Castellana y Comunicación, orientado al desarrollo de competencias comunicativas. El estudio es cualitativo, exploratorio y etnográfico, por tanto, indaga, examina y busca entender el funcionamiento de dos comunidades educativas del sistema escolar en contexto de encierro. Se constata que existe un decreto de colaboración educativa entre los Ministerios de Educación y Justicia, que no es llevado a la práctica puesto que el proceso de enseñanza aprendizaje es interrumpido por las rutinas propias del sistema carcelario, a lo que se suma que en nuestro país no hay literatura que oriente las prácticas docentes que necesita la educación entre muros. La consideración de las características de los procesos de aprendizaje de la población penal adulta y sus necesidades educativas, llevan a proponer una adecuación curricular centrada en desarrollar habilidades y competencias comunicativas que favorezcan la futura reinserción social. Además, se diseña una propuesta pedagógica que, desde un enfoque constructivista guía metodológicamente a profesores para desarrollar dichas competencias, la que se somete a validación de expertos.

**Palabras clave:** Educación de Adultos - Contexto de Encierro - Competencias Comunicativas - Adecuación Curricular - Reinserción Social

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Fundamentación**

La educación al interior de establecimientos penitenciario constituye uno de los escenarios más complejos para la realización de intervenciones de carácter pedagógico, e igualmente, es el campo de la enseñanza que en Chile es el menos estudiado. En este escenario, caracterizado por diversas tensiones, Scarfó (2009b) plantea que:

La vulnerabilidad social que padecen estos grupos, los constituye como seres proclives a la exclusión, la marginalidad, la violencia, la desocupación y otras tantas penurias. Por lo tanto, la reclusión en unidades penales actúa a modo de depósito de hombres y mujeres. En cada momento histórico el encierro se dirige a determinado sujeto social. La cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantías. El sistema los genera y excluye, generando sus propios mecanismos que responden a una lógica del poder que impera en ese momento (p. 292).

En consecuencia, uno de los grandes problemas que afronta actualmente la educación en contexto de encierro, es la falta de especialización e investigación en este campo de la enseñanza, lo que plantea un reto a las actuales generaciones de investigadores.

A partir del 2016, se indagó sobre la situación de los establecimientos que funcionan al interior de recintos penales de la Región Metropolitana, y se advirtió que se trabaja con el currículum de modalidad de adultos, pese a no ajustarse a las necesidades en una realidad de enseñanza carcelaria. Con todo, es el que se usa para orientar la educación de un grupo humano de gran diversidad cognitiva y cultural.

Ante esta situación, el tema se ha elegido con la intención de abordar un ámbito de la enseñanza poco estudiado pese a su impacto social lo que, desde la especialidad del lenguaje y comunicación, tiene el fin de entregar las herramientas lingüísticas que necesitan los jóvenes y adultos privados de libertad, para insertarse posteriormente en los diversos espacios de la sociedad. Por consiguiente, proponer una adecuación al Programa de Educación Media de Adultos -en lo que corresponde a la enseñanza disciplinar- es un primer paso para

responder a las necesidades de formación integral de jóvenes y adultos en contexto de encierro, aportando las herramientas que precisan para superar el estigma social e integrarse como miembros activos a la sociedad.

La relevancia de aportar al desarrollo integral de un grupo humano de esta naturaleza, desde la especialidad, lleva a optar por la noción de competencias comunicativas, como la más idónea para lograr tanto el desarrollo de las habilidades y destrezas asociados a la enseñanza de contenidos desde su resignificación, como también de las actitudes que posibiliten la transformación.

## **1.2. Antecedentes del problema**

La revisión documental, permite advertir que los jóvenes y adultos en situación de cárcel que no han logrado culminar su educación formal debido a diversas causas (interrupción de la escolarización, deserción escolar y reescolarización, e igualmente, por conductas delictuales), en la actualidad, tienen la posibilidad de retomar sus estudios en los centros penitenciarios. Sin embargo, una de las principales motivaciones de los internos por asistir al liceo no es aprender o superarse *per se*, sino rebajar su condena u obtener beneficios, volviéndose muy desafiante el trabajo pedagógico para el profesor de aula.

En un contexto de encierro, aportar al desarrollo integral de los estudiantes, implica mucho más que cumplir con la transmisión de contenidos asociados a las disciplinas. La posterior reinserción, demanda formar sujetos competentes en lo comunicativo y funcional, capaces de resolver situaciones dialogando y tomando decisiones informadas. Referente a esto, Scarfó (2009b) plantea:

La educación, como acción de la sociedad y responsabilidad del Estado y vista desde la mirada de la Educación Social, significaría un componente insoslayable de la construcción social y co-producción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes, incorpora actores, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo. La

educación así entendida se hace un imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas (p. 295).

Sin embargo, en el escenario educativo actual, se identifica como problemática la falta de políticas públicas que orienten un modelo educativo apropiado al contexto de encierro, de la misma manera, se advierte la inexistencia de proyectos para la creación de Programas de Estudio óptimos para este grupo en particular, lo cual dificulta aún más el poder generar un impacto significativo y transformador en los aprendizajes de este tipo de estudiantes. Esto se vuelve más complejo si el docente a cargo de impartir educación en contexto de encierro carece de una herramienta didáctica para la educación media de adultos dirigida a una población penal.

En relación a las prácticas pedagógicas dirigidas a personas privadas de libertad, la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Ministerio de Educación (citado en *La educación para la libertad*, 2016), sostiene:

Una consulta nacional efectuada el año 2001 permitió configurar un diagnóstico de la situación en que se encontraban los centros educativos ubicados al interior de los recintos penitenciarios. Se constató que tanto la oferta educativa como las condiciones generales en que se desarrollaba el proceso educativo no respondían a las necesidades de las personas privadas de libertad ni hacían de la educación un aporte al proceso rehabilitador. Agravaba esta situación la escasa vinculación entre la unidad educativa y el centro penitenciario, y las altas tasas de deserción y repitencia (p. 1).

Cabe señalar que, pese a la data de la referencia, no existe hasta hoy una institucionalidad destinada a entregar la profesionalización que necesitan los docentes, para atender las necesidades y condiciones específicas de esta población. Precisamente, a este flanco apunta la investigación y desde esta perspectiva se levanta una propuesta pedagógica.

### **1.3. Enunciación del problema**

La revisión de los antecedentes permite sostener que, en la actualidad, dadas las particularidades del proceso educativo que se lleva a cabo en el contexto de cárcel, lograr la transformación de los sujetos implica brindar una educación pertinente y enfocada a satisfacer las necesidades educativas de ese grupo humano en particular. La consideración de que la privación de la libertad es de carácter ambulatoria y un contexto circunstancial en el cual se sitúa el sujeto con el objetivo de reintegrarse en la sociedad, invita a reparar en las variables que inciden en que la educación en contexto de encierro no logra desarrollar habilidades y destrezas que, posteriormente, faciliten la reinserción al sistema social. Es por esto, que uno de los principales desafíos del docente de Lengua y Literatura, es preparar a jóvenes y adultos privados de libertad para asumir conscientemente su propio proceso de formación y desarrollo. Lo anterior a través de diversas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje, se puede favorecer que el sujeto establezca un acercamiento al medio libre, dotándolo de las herramientas comunicativas que necesita y demanda el contexto sociocultural actual.

Respecto de estas demandas, la Corte Interamericana de DDHH (citado en INDH, 2016) expone *Reglas Mínimas* para el tratamiento de los reclusos, señalando:

... el tratamiento de los condenados a una pena o medida privativa de libertad debe tener por objeto [...] inculcarles la voluntad de vivir conforme a la ley, mantenerse con el producto de su trabajo, y crear en ellos la aptitud para hacerlo [...] el respeto de sí mismos y desarrollar el sentido de responsabilidad. Para lograr este fin, se deberá recurrir [...] a la instrucción, a la orientación y la formación profesionales [...]", dejando tiempo suficiente "para la instrucción y otras actividades previstas para el tratamiento y la readaptación del recluso (p. 256).

Dados estos antecedentes, se plantea realizar una adecuación curricular focalizada en el desarrollo de competencias comunicativas que se necesitan en un contexto de cárcel, para construir un lazo significativo del conocimiento con su utilidad y pertinencia en el proceso de reinserción social. En este sentido, la enseñanza de la asignatura, otorga la posibilidad de desarrollar competencias comunicativas que permiten a los sujetos participar activamente en

la sociedad y desenvolverse en diferentes contextos, logrando de esta manera, aportar en la superación de sus limitaciones socioculturales. El Comité DESC (citado en INDH, 2016), plantea:

La enseñanza secundaria exige planes de estudio flexibles y sistemas de instrucción variados que se adapten a las necesidades de los alumnos en distintos contextos sociales y culturales, que el Comité estimula la elaboración y la aplicación de programas ‘alternativos’ en paralelo con los sistemas de las escuelas secundarias normales” y que los Estados Partes deben adoptar criterios variados e innovadores en lo que respecta a la enseñanza secundaria en distintos contextos sociales y culturales. Lo anterior implica que, en el caso de la educación para personas privadas de libertad, se deben generar las adaptaciones de los programas de estudio que respondan a las necesidades e intereses de dicho grupo, preparándolos para incorporarse a la vida en el medio libre (p. 257).

Por todos estos antecedentes, el estudio asume la labor de examinar la gestión pedagógica y curricular de dos liceos penitenciarios de la Región Metropolitana: El Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis, ubicado en el C.D.P Santiago Sur (Ex-Penitenciaria) y el Liceo Rebeca Olivares Benítez del C.C.P Colina I.

El acceso a estos liceos penitenciarios busca observar los grados de flexibilidad curricular implementada, y conocer las estrategias metodológicas y didácticas que emplean los profesores del Departamento de Lenguaje para enseñar la disciplina. La consideración de la existencia de estudiantes con necesidades educativas especiales hace necesario conocer también el trabajo pedagógico que el departamento de Educación Diferencial realiza para apoyar el logro de los aprendizajes que proyecta la asignatura.

Lo anterior permite establecer la panorámica de cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje de jóvenes y adultos cursando Primer año de Enseñanza Media en un contexto auténtico de encierro.



#### **1.4. Preguntas de investigación**

1. ¿Cuáles son las características socioculturales del Liceo Herbert Vargas Wallis y Liceo Rebeca Olivares Benítez?

2. EL Programa de Estudio de Educación de Adultos de Lengua Castellana y Comunicación: ¿responde a las necesidades de reinserción social de personas en contexto de encierro?

3. ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de Primer Nivel Medio en ambos liceos?

4. ¿Qué metodología y didáctica específica, emplean los profesores de aula del Liceo Herbert Vargas Wallis y del Liceo Municipal Rebeca Olivares Benítez, para la enseñanza de la Lengua Castellana y Comunicación?

5. ¿Qué tipos de apoyo pedagógico se da a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?

6. ¿Qué grados de adecuación curricular se implementan en estos dos liceos penitenciarios por parte de los docentes de Lengua Castellana y Comunicación, para responder a las necesidades de formación e integración de jóvenes y adultos en contexto de encierro?

### **1.5. Objetivos generales**

1. Elaborar material pedagógico a través de una adecuación curricular a un módulo de contenido del Programa de Estudio para Educación de Adultos propuesta por el MINEDUC, orientado en el desarrollo de competencias comunicativas para implementar en contexto de cárcel.

### **1.6. Objetivos específicos**

1. Describir el contexto sociocultural penitenciario del Liceo Herbert Vargas Wallis y Liceo Rebeca Olivares Benítez, donde se aplica el Programa de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación de Educación de Adultos.

2. Identificar el desarrollo de competencias comunicativas de estudiantes que cursan Primer Nivel Medio en dos establecimientos educacionales ubicados al interior de recintos penitenciarios.

3. Caracterizar el perfil cognitivo y social del grupo de estudiantes.

4. Analizar la metodología de enseñanza y estrategias de aprendizaje empleadas por profesores de Lengua y Literatura y Educación Diferencial para lograr el desarrollo de habilidades comunicativas vinculadas al uso de la lengua.

5. Diseñar material pedagógico que oriente metodológicamente a profesores para desarrollar competencias comunicativas.

### **1.7. Supuesto de investigación**

Se considera que, en un contexto de encierro, el desarrollo de competencias comunicativas puede favorecer, en lo inmediato, al mejoramiento de la comunicación funcional con pares y autoridades del recinto penitenciario; y en lo posterior, a la reinserción de los estudiantes privados de libertad al medio libre.

Comprobar este supuesto supone indagar en la acción situada de los participantes, para lo que se emplean diversas técnicas de recogida de datos y procesamiento de la información, que fundamenta la adecuación curricular y la propuesta.

En la realidad de los jóvenes y adultos que asisten a establecimientos educativos al interior de recintos penitenciarios, el insuficiente desarrollo de habilidades comunicativas

restringe posteriormente sus posibilidades de utilizar la lengua como un recurso para integrarse al mundo social y ciudadano.

Esta situación limita el desarrollo individual y social. Por consiguiente, el quehacer docente y las instituciones educativas en contexto de encierro deben promover una educación en Derechos Humanos que prepare a los sujetos para afrontar su incorporación a la vida pública y civil. En este escenario, el desarrollo de competencias comunicativas favorece la integración, otorgando posibilidades de validarse como sujetos en un espacio caracterizado por la exclusión y la marginalidad.

### **1.8. Justificación**

La pertinencia de reparar en las competencias comunicativas se justifica por cuanto aportan mejorar la convivencia y las interacciones comunicativas que establecen los sujetos entre sí mismos y en la proyección de hacerlo con el mundo civil. Sin embargo, el insuficiente desarrollo de estas competencias, coarta posibilidades de comunicarse a través de distintos medios o soportes, y en diferentes entornos y contextos, de manera adecuada a las situaciones de comunicación que enfrentarán fuera del contexto penitenciario. En relación a esto, Fernández (2010) plantea:

En las sociedades contemporáneas es fácilmente comprobable (basta con escuchar las conversaciones que mantienen, ya sea entre iguales o con personas adultas) el hecho del empobrecimiento del vocabulario, de las expresiones y, en definitiva, de las capacidades comunicativas de los niños y las niñas y de los y las jóvenes, precisamente en un momento histórico en el que la movilidad espacial es muy intensa y en el que conviven en un mismo territorio con diferentes idiomas y usos sociales, haciéndose, por tanto, más necesarias que nunca (p. 9-10).

Por ende, la importancia de centrarse en el desarrollo de las competencias comunicativas desde una adecuación curricular, busca lograr que el estudiante en contexto de encierro obtenga las herramientas necesarias para desenvolverse en el medio libre y desarrollar habilidades sociales, pues el currículum flexible debe cumplir un rol funcional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, la investigación tiene como finalidad, conocer y analizar los elementos que componen el proceso educativo de jóvenes y adultos en contexto de encierro, para así aportar al campo investigativo pedagógico con la exploración de fenómenos sociales que han sido poco estudiados.

### **1.9. Productos esperados y aportes**

La recopilación y levantamiento de información tiene como propósito responder a los objetivos y preguntas de investigación, por lo cual se asumen diversas tareas. Por una parte, la aplicación de entrevistas semiestructuradas al cuerpo de profesores de la especialidad y también a los de Educación Diferencial de ambos centros penitenciarios. En esta instancia, se dan a conocer los objetivos de la investigación y se recogen sus sugerencias respecto de los elementos pedagógicos que debería considerar una adecuación del Programa de Estudio. En segundo lugar, mediante un test de identificación para caracterizar la situación sociocultural realizada al grupo de estudiantes de 1NM de ambos liceos, se establece el grado de desarrollo de sus competencias comunicativas, lo que se verifica con un método de recolección de información cualitativa mediante la aplicación de entrevistas personalizadas y juegos de roles, donde los estudiantes deberán dar cuenta del uso del lenguaje en la resolución de problemas, simulando hacerlo frente a contextos heterogéneos. Igualmente, se aplicará una prueba diagnóstica que evidencie competencias comunicativas a través de la producción textual y la lectura.

En base a los resultados de estos instrumentos, se orientan las acciones y decisiones al proponer la adecuación curricular, la que finalmente decanta en la creación de material pedagógico que se ofrece como apoyo al quehacer docente, y como contribución al Liceo Municipal de Adultos Herbert Vargas Wallis y el Liceo Municipal Rebeca Olivares Benítez.

De esta manera, el principal aporte que se obtendrá como resultado de esta investigación, será la elaboración de material de apoyo al docente inmerso en este contexto educativo, llevando a cabo la adecuación curricular que permita orientar el desarrollo de las competencias comunicativas y habilidades sociales de los internos. Así, se contribuye directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuando el Módulo II de los Programas de Estudio de Educación de adultos, hacia el proceso de adquisición y desarrollo

de las competencias comunicativas, que faciliten la convivencia en las aulas y fuera de estas, es decir también en el medio libre. Estas competencias, resultan necesarias para una óptima comunicación y posibilitan la resolución pacífica de diversas problemáticas que afectan a las personas en lo personal y lo colectivo, en la sociedad contemporánea.

### **1.10. Viabilidad**

En relación al atributo de viabilidad del estudio, resulta factible de efectuar por cuanto sigue con los protocolos de realización impuestos por Gendarmería de Chile, además de contar con la autorización de los directivos y profesores de la especialidad de cada establecimiento. Por una parte, el Liceo Municipal de Adultos Herbert Vargas Wallis y, por otro lado, el Liceo Municipal Rebeca Olivares Benítez.

Asimismo, los métodos e instrumentos para la obtención de datos consideran el previo consentimiento de los participantes, detallándose el tiempo y las etapas de cada instrumento de recolección de información.

En esta misma línea, la investigación es viable en relación a los aspectos financieros y temporales implicados, por el hecho de requerir un plazo acotado para su realización, como también en lo que se refiere a los recursos monetarios, los que serán asumidos por los propios investigadores, ya que el proyecto no requiere de un financiamiento mayor o el auspicio de alguna entidad.

## 1.11 Diseño Metodológico

### 1. Enfoque de investigación

En el campo de la investigación existen diversos enfoques, no obstante, en lo que atañe a este estudio en un espacio de privación de libertad, se utilizará el de carácter cualitativo, puesto que, como lo señala Hernández-Sampieri (2014) “Se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358), y lo expresado por McMillan y Schumacher (2005) “Está más preocupada en la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes. Esto ocurre a través de la participación, hasta cierto punto, del investigador en la vida de los sujetos durante la investigación” (p. 19). Tal elección obedece a que no se pretende buscar las influencias entre variables ni en probar o calcular las posibles causas-efectos de estas, sino a la comprensión de un contexto y a la significación que les otorgan los participantes a determinados fenómenos, en donde expresan sus emociones, creencias, lenguaje, percepciones y pensamientos desde su punto de vista.

Por consiguiente, se caracteriza por familiarizarse con el entorno en el cual se desea investigar. Dentro de sus atributos se encuentra el proceso iterativo, es decir, el ir y venir de la investigación, debido a que permite una mayor flexibilidad que la cuantitativa y una nueva información puede modificar un planteamiento anterior de la investigación. También, la inmersión en el lugar donde se elaborará el estudio, permitirá tener una mejor sensibilización con tal ambiente a fin de obtener más información en detalle e introducirse en las experiencias de los sujetos. Además, se basa en un proceso inductivo, en el cual se exploran muestras – frecuentemente casos irrepitibles en tiempo y espacio- y analizan evidencias en particular para luego tener una perspectiva general u holística sobre tales fenómenos. Asimismo, junto con la descripción y análisis de los datos mediante una variedad de técnicas, se puede realizar una interpretación de estos a fin de darles un sentido y un mejor entendimiento sobre el entorno de dicho estudio.

Se emplea este enfoque cualitativo principalmente por dos razones: la primera se relaciona con el contexto, pues el recinto penitenciario *per se* presenta sus propias complejidades y la segunda, referente a la poca información que existe sobre el campo

educativo en general y la praxis docente en particular. Por tales motivos, Hernández-Sampieri (2014) señala que es recomendable escoger tal enfoque “Cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico” (p. 358). De igual manera, la inmersión en el entorno durante varios meses por parte de dos investigadores se vincula directamente con este enfoque, ya que lo que se busca es comprender de mejor manera tal contexto en su ambiente natural, el lenguaje de los participantes en su propia manera de expresión y la práctica docente en esta modalidad educativa, el cual constituye el planteamiento del problema. Por tanto, tal enfoque se puede utilizar con toda pertinencia en esta investigación.

## **2. Tipo de investigación**

El tipo o alcance de esta investigación es el exploratorio, ya que de acuerdo con Hernández-Sampieri (2014) “Se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p. 91) y, McMillan y Schumacher (2005) “Los estudios exploratorios cualitativos examinan, a menudo, fenómenos que no han sido estudiados con anterioridad” (p. 118). Como se indicó en párrafos anteriores, en la educación de adultos en este contexto y en el ambiente carcelario, no se encuentra bastante información y la que está disponible por lo general, alude a otros campos que no se vinculan preferentemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje en este entorno. Por consiguiente, se pretende en una primera instancia explorar tal contexto, puesto que permite el familiarizarse con los fenómenos relativamente desconocidos, específicamente la adecuación curricular y el desarrollo de las competencias comunicativas en esta modalidad educativa. Dada la poca información en este campo del área de Lenguaje y práctica docente se hace pertinente elaborar este tipo de investigación en este estudio.

## **3. Diseño de investigación**

El abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación, corresponde al diseño etnográfico, debido a que se explorará, examinará y se buscará entender un sistema social como lo es la comunidad educativa en contexto de encierro. Como señala Hernández-Sampieri (2014), Caines (2010) y Álvarez-Gayou (2003) consideran que el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o

contexto determinado hacen usualmente (se analiza a los participantes en “acción”)” (p. 482). Por consiguiente, la investigación realizada pretende analizar a sujetos en un contexto determinado mientras estos desarrollan actividades en clases y posteriormente, presentar los resultados obtenidos. Una de las características principales de este diseño, es que además de observar el grupo a estudiar, se puede dar uso a otras maneras de recolectar datos, tales como reuniones, entrevistas y otras herramientas cuantitativas como lo es en este caso una prueba diagnóstica para medir sus competencias comunicativas.

Con respecto a las clasificaciones que se hacen de este abordaje, se trabajará con el diseño realista o mixto, donde según Creswell (2013b) se realiza una recolección de datos cuantitativos y cualitativos. Finalmente, y una vez que se obtienen los antecedentes, se describen los resultados, tanto en términos estadísticos como narrativos.

Si bien no existe un único proceso para apearse a este diseño, Hernández-Sampieri (2014) plantea una figura con las principales acciones para llevar a cabo un estudio etnográfico y que han guiado la investigación. Tales operaciones son el planteamiento del problema, la delimitación del sistema social con el que se trabajará, que el o los investigadores estén inmersos en el contexto o escenario, verificar que el sitio esté relacionado con el planteamiento, recolectar datos a través de entrevistas, elaborar un reporte de la recolección, entre otros.

#### **4. Fases de la investigación**

La investigación que se plantea metodológicamente asume un enfoque cualitativo, con el fin de recolectar datos y proponer una adecuación curricular enfocada en el desarrollo de competencias comunicativas, de estudiantes en situación de encierro de Primer Nivel de enseñanza media. Siguiendo a Hernández Sampieri (2014) “En el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura. Los datos son muy variados, pero en esencia consisten en observaciones del investigador y narraciones de los participantes” (p. 418). En correspondencia con lo anterior, las fases de la investigación, se estructuran conforme a las siguientes tareas:



- a. **Fase de recogida de datos:** mediante técnicas como la observación no participante, caracterización de los estudiantes, y entrevistas a profesionales de la educación (profesores del área de Lengua y Literatura y Educadores Diferenciales) que ejercen su labor al interior del recinto penitenciario. Posteriormente, se aplicó una evaluación diagnóstica escrita, para concluir con una actividad llamada, juego de roles, donde se busca evidenciar competencias comunicativas orales de los estudiantes. Ambos insumos permiten recoger el desarrollo de habilidades centradas en tres ejes: Lectura, Escritura y Oralidad.
- b. **Fase de organización de la información:** para el posterior análisis de datos obtenidos, este procedimiento resulta coherente con lo que Hernández Sampieri señala “Dado el amplio volumen de datos, éstos deben encontrarse muy bien organizados. Asimismo, debemos planear qué herramientas vamos a utilizar (hoy en día, la gran mayoría de los análisis se efectúa mediante la computadora, al menos en un procesador de textos). Lo anterior depende del tipo de datos que hayamos generado” (2014, p. 422). Por lo anterior, fue necesario transcribir las entrevistas de audio realizadas con el propósito de conocer las estrategias empleadas por los docentes y educadores diferenciales, como también tabular la ficha de caracterización de los estudiantes, realizado con la finalidad de conocerlos socioculturalmente.
- c. **Fase de triangulación:** de las entrevistas a los docentes, la caracterización del perfil sociocultural de los estudiantes y los resultados del instrumento diagnóstico oral y escrito, aplicado a jóvenes y adultos en contexto de encierro, permiten analizar sistémicamente todos los elementos que se relacionan, a fin de proponer una adecuación curricular con foco en el desarrollo de competencias comunicativas, el que se operacionaliza en el Módulo II del Programa de Educación de Adultos de Lengua Castellana y Comunicación, en el Primer Nivel de enseñanza Media.

## 5. Muestra

Para identificar el nivel de dominio del uso apropiado y comprensión de la lengua en diferentes contextos lingüísticos en jóvenes y adultos privados de libertad, se indaga una muestra compuesta por 49 sujetos, la que se divide en 21 estudiantes del Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis, ubicado dentro de la Ex Penitenciaría de Santiago, y 28 del Liceo Rebeca Olivares Benítez, ubicado en el Centro Penitenciario Colina I. La totalidad de participantes que conforman esta muestra, corresponde a personas de género masculino, cuyo rango etario se ubica entre los 20 a 65 años de edad. Asimismo, para conocer la metodología empleada por los docentes y la valoración de sus estrategias, se considera una muestra de 10 docentes, cinco por cada establecimiento educativo. De éstos, tres de Lengua Castellana y Comunicación y dos de Educación Diferencial.

Esta muestra se vincula con la naturaleza descriptiva del estudio, y al enfoque antes indicado, por tanto, asume la forma de no probabilística o dirigida. Al respecto, Hernández-Sampieri (2014) señala “...en los estudios cualitativos el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilista, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de estudio a una población más amplia” (p.384). Por ende, esta muestra permite caracterizar el ambiente educativo en el cual se sitúan los participantes y los elementos que intervienen en el desarrollo de competencias comunicativas.

De esta manera, para responder a las preguntas de la investigación y orientar la propuesta pedagógica, se considera la valoración de la experiencia de los docentes en ejercicio al interior de liceos penitenciarios. Al respecto, Hernández-Sampieri (2014) plantea que “...en ciertos estudios es necesaria la opinión de expertos en un tema. Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas” (p. 387).

Por esta razón, el instrumento de recolección de datos que se aplica a profesionales de la educación -la entrevista grabada- tiene el propósito tanto de conocer las estrategias y métodos que utilizan para afianzar el desarrollo de competencias comunicativas, como la

valoración crítica que hacen de la necesidad de desarrollarlas para favorecer la inserción posterior al medio libre.

En este sentido, el análisis se centra en profundizar una muestra homogénea, donde jóvenes y adultos que asisten a liceos intramuros, conforman una unidad de análisis que comparte un perfil en común, la trayectoria educativa, las conductas delictuales, rasgos de la personalidad, historias de vida y finalmente, la condición de la privación de la libertad ambulatoria.

En relación a lo anterior, estos factores intervienen en la representatividad de la muestra y en el objetivo central de la investigación, el cual es ofrecer a maestros de aulas carcelarias y estudiantes en situación de encierro, una adecuación curricular enfocada al desarrollo de competencias comunicativas, mediante una metodología de aprendizaje y enfoque, que preparen al sujeto de estudio a una futura reinserción social a través del uso de la lengua en diversos contextos lingüísticos.

## **6. Técnicas de recolección de datos**

Tomando en cuenta el enfoque cualitativo de este estudio, al igual que la investigación cuantitativa, la recolección de datos resulta relevante. Por ende, esta no se centra en la medición ni en el análisis estadístico, sino en la valoración de los datos que aportan las personas. Hernández-Sampieri (2014) plantea que “Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva” (p. 396-397). Por tanto, analizar y comprender esta información, permite responder las preguntas de investigación planteadas en el estudio y así generar conocimiento nuevo. En relación al entorno, la recolección de datos se desarrolla en ambientes naturales y cotidianos de los participantes, en este caso, estudiantes y profesores de INM de los liceos de adultos Herbert Vargas Wallis C.D.P., Santiago Sur (Ex-penitenciaria) y Rebeca Olivares Benítez C.C.P. Colina 1.

Por ende, los instrumentos de recolección de datos son variados, así como las técnicas empleadas para obtenerlos. Estos son:

1. **Observación no participante:** En ambos liceos, se valora cómo se desenvuelve el grupo-curso, durante la observación de cuatro clases y cómo se expresan e interactúan en el ambiente de aula, conforme a los criterios del siguiente registro de observación (ver Anexo 1) que tiene como finalidad, registrar las actividades de clase en los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.
  
2. **Entrevistas en profundidad:** Estas se enfocan en un tipo de recolección cualitativa más íntima, flexible y abierta. En este caso, se realizarán 14 preguntas estructuradas a profesores de Lengua y Literatura y 20 a los de Educación diferencial (ver Anexo 2), con la finalidad de que expongan su punto de vista, conforme a seis dimensiones en el caso de Lengua y Literatura, y cinco en Educación diferencial:

<b>Lengua Castellana y Comunicación</b>	<b>N° de preguntas</b>	<b>Educación Diferencial</b>	<b>N° de preguntas</b>
Recepción del contexto y función de la educación.	1,2,3 y 4	Recepción del contexto y función de la educación.	1,2 y 3
Perfil del profesor en contexto de encierro.	5 y 6	Perfil del profesor en contexto de encierro.	4 y 5
Currículum nacional de educación y formación de adultos.	7	Necesidades Educativas Especiales (NEE) y adecuación curricular en el área de Lengua Castellana y Comunicación.	6,7,8,9,10,11,12 y 13
Percepción del aprendizaje y enseñanza del lenguaje orientado al desarrollo de competencias comunicativas	8,9 y 10	Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.	14,15,16 y 17

Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje	11 y 12	Rol de la evaluación.	18, 19 y 20
Rol de la evaluación	13 y 14		

**3. Documentos, registros, materiales y artefactos:** Esta fuente de información resulta muy valiosa, pues aporta una fuente importante de datos. Estas técnicas permiten recoger antecedentes de un ambiente, vivencias o situaciones, en relación a las personas o grupos que conforman la muestra. En el caso de esta investigación, se aplica una *ficha de caracterización* (ver Anexo 3), que revela la condición sociocultural de los estudiantes, así como un *Instrumento de Evaluación Diagnóstica* (ver Anexo 4), que demostrará competencias comunicativas en los ejes de escritura y lectura, y un juego de roles, para evidenciar las competencias orales. La finalidad de medición de cada instrumento aplicado, se enfoca en dar cuenta de las competencias comunicativas que los estudiantes traen consigo, donde los resultados se direccionen en el desarrollo de estas y en sus habilidades sociales, como también la realización de una Propuesta de Adecuación curricular como apoyo al trabajo docente.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### **Capítulo 1. Antecedentes de la Educación de Adultos en Contexto de Encierro**

Sin duda la Educación en contexto de encierro es una responsabilidad de todos los actores inmersos en el sistema educativo, como también de la sociedad, principalmente del Estado, que garantiza el derecho a la educación y su continuidad, en este caso, en el sistema carcelario. Además, le corresponde atender una demanda social preponderante en Chile, que es la delincuencia, y aunque su mayor desafío es evitarla, también se encarga de administrar justicia, organizar la pena, y tramitar el ingreso y salida de los imputados a los centros penitenciarios. Sin embargo, la privación de libertad, no debería ser un obstáculo para que este derecho siga ejerciéndose por lo que sigue siendo una responsabilidad del Estado, velar por la organización del proceso educativo en comunidades intramuros. De Maeyer (2008) expone:

La presencia esencial de la sociedad civil constituye un lazo de unión entre el interior y el exterior del centro. La definición y la puesta en práctica de la educación en el centro penitenciario afectan a todos los campos de aprendizaje y no deben definirse en función de las necesidades del mercado laboral nacional. La educación en el centro penitenciario no se limita a la transmisión o reproducción de conocimientos, sino que consiste en un aprendizaje permanente de la ciudadanía (p. 5).

Sin embargo, la prisión ha representado un fracaso para el interno, como también para la sociedad y el Estado, ya que no se ha encontrado una salida al prolongado encarcelamiento como castigo para la delincuencia. En este panorama, la educación en contexto de encierro es la esperanza y una posible solución para afrontar este problema y lograr la reinserción social al medio libre. Por ende, el liceo cárcel debiera representar para el recluso, no solo una salida a su constante encierro diario, sino un espacio que perciba como importante para lograr un cambio de vida. Referente a esto se desarrolla:

La educación en el centro penitenciario es un proceso que debe ayudar al recluso a identificar sus necesidades educativas y a satisfacerlas, aunque no

todos comprenden de inmediato las posibilidades que les ofrece la educación y la consideran como una obligación adicional del medio penitenciario o un recordatorio de la obligación escolar (De Maeyer, 2008, p. 3).

Los centros educativos carcelarios funcionan como institución insertos en otra, es decir, donde coexisten las prácticas y normativas propias del sistema penitenciario con las del sistema educativo desde funcionamientos distintos, el primero gestiona el castigo y la disciplina fundado en el derecho penal y la prisión; y el segundo, busca la formación integral de los internos, fundado en la educación como esperanza de superación.

Cabe señalar que la oferta académica de esta modalidad educativa de adultos, presenta variadas alternativas según el centro penitenciario del cual dependan, desde planes de alfabetización, educación primaria, secundaria, y en muy pocos lugares, también se imparte educación superior no universitaria y universitaria. Con todo, la oferta académica que más se desarrolla, se relaciona con cursos breves de capacitación laboral. En relación a esto, Blazich (2007) plantea:

Los distintos actores que participan de estas propuestas -agentes penitenciarios, docentes, internos, funcionarios, familiares, etc.-, tienen diversos enfoques y valoraciones acerca de la función de la educación en este ámbito. Así, están dirigidas a los mismos sujetos, pero cumplen distintos objetivos: ocupación del tiempo libre, re-socialización, disminución de la agresividad, proyección a la reinserción laboral, entre otras. Es decir, que en estos ámbitos conviven concepciones contradictorias o divergentes acerca de la función de los establecimientos penitenciarios y de la educación dentro de ellos (p. 6).

El propósito de este sistema educativo es variado, desde la obtención de beneficios por conducta, ocupar el tiempo libre, resocializar con el resto o una oportunidad clara para desarrollar las herramientas que la educación les entrega para desenvolverse en el medio libre y ser aceptados nuevamente por la sociedad. La cárcel y la escuela, sin duda se componen en escenarios particulares, como la institución a la que pertenece y los estudiantes inmersos en este sistema educativo. En relación a esto, es que se deben considerar las distintas

necesidades y demandas que estos educandos requieren, en donde el docente debe tener en cuenta la diversidad de personas a quien instruye, su situación sociocultural, como también sus características.

En sus orígenes, la Educación Penitenciaria en Chile surge desde la vinculación, como institución social, al igual que Gendarmería que, de manera informal y voluntaria, impartía clases a los internos enseñándoles aspectos básicos en la lectura y escritura. Durante el año 1925 se forma la primera ley referida a la educación para recintos penitenciarios, que tenía la finalidad de suprimir y ayudar a superar el analfabetismo predominante de la época en estos internos en situación de encierro, proponiéndose como exigencia para la obtención de beneficios intrapenitenciarios, haber asistido regularmente a la escuela dentro del recinto, para cumplir con el requisito de leer y escribir. Ya en 1932, se instaura como reglamento dentro de la cárcel la existencia de una Escuela Industrial, que les permitiera a los estudiantes internos, desarrollar un trabajo constante en algún área técnica, por lo que se organizaron capacitaciones en ese ámbito.

En el año 1978 se realiza un convenio entre los Ministerios de Educación y Justicia, fundado en la premisa de que la educación entregada a estos estudiantes privados de libertad, no debiera ser la misma que se entrega en los establecimientos educativos públicos formales, por cuanto en el contexto de encierro, adquiere mayor relevancia otorgar las herramientas necesarias para favorecer la rehabilitación al medio libre. En coherencia con este convenio, el año 1987, se establecen los Planes y Programas para la educación básica de adultos en escuelas cárcel, e igualmente, se da énfasis a enseñar distintos oficios que les permita rehabilitarse. Estos lineamientos se ven reforzados por las orientaciones generales que plantea Gendarmería para la educación en cárceles durante el año 1998.

Referente al Programa de Educación Penitenciaria, este enfoca sus bases en promover una escolarización de aquellos internos que, durante su estancia de reclusión, deseen comenzar o retomar sus estudios. En este sentido, Gendarmería asume las directrices del Ministerio de Educación para la Educación de Adultos sin tener influencia en la elaboración de estas.



La distribución de los niveles de escolaridad que plantea este programa de estudio, se divide conforme a la siguiente estructura:

**Educación General Básica:**

- Nivel 1 (1° a 4° Básico)
- Nivel 2 (5° a 6° Básico)
- Nivel 3 (7° a 8° Básico)

**Educación Media:**

- Científico-Humanista
  - Nivel 1 (1° y 2° Medio)
  - Nivel 2 (3° y 4° Medio)
- Técnico-Profesional
  - Nivel 1 (1° y 2° Medio)
  - Nivel 2 (3° Medio)
  - Nivel 3 (4° Medio)

Las cifras expuestas por la Subdirección Técnica de Gendarmería de Chile en su Memoria anual hasta el año 2014, plantean que los recintos penitenciarios constan con un total de 131.447 personas en contexto de encierro, distribuidos en los 119 recintos cárcel a lo largo de todo el país. En relación a la demanda educacional, es atendida por el área de Reinserción y Rehabilitación, mediante los 99 liceos penitenciarios que operan al interior de los distintos centros penitenciarios en Chile.

## **1.1. La Educación en Contexto Encierro desde un enfoque de Derechos Humanos**

La educación es un derecho y aunque el sujeto se encuentre privado de libertad, no es motivo para la privación adicional a los demás derechos civiles. Esto, porque el único derecho que ha sido suspendido al individuo es el deambular en el espacio libre. Amparado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en el artículo N°26 se especifica que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (p. 8).

Es así como dentro de los recintos penitenciarios se ha dado el espacio para la construcción de establecimientos que permitan a los sujetos acudir a las dependencias educativas y, de esta manera, reciban instrucción académica gratuita y que promueva la reinserción a la sociedad una vez que adquiera la libertad. Del mismo modo, en relación a la educación, se señala lo siguiente en la misma Declaración:

2. 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 (p. 8).

Por consiguiente, los Estados que se adscriben a tal declaración en general y el sistema educativo en particular, deben asumir el compromiso de velar por el cumplimiento de este derecho, reduciendo el número de jóvenes y adultos analfabetos y/o que no finalizaron la educación obligatoria en nuestro país –la cual llega hasta finalizar la enseñanza media-, restituyendo sus derechos además de la igualdad de condiciones y dignidad para todas las personas. En relación a lo anteriormente señalado, el Reglamento de Establecimientos Penitenciarios (1998) establece en el artículo 6° lo siguiente:

Ningún interno será sometido a torturas, a tratos crueles, inhumanos o degradantes, de palabra u obra, ni será objeto de un rigor innecesario en la aplicación de las normas del presente Reglamento. Se garantiza la libertad ideológica y religiosa de los internos, su derecho al honor, a ser designados por su propio nombre, a la intimidad personal, a la información, a la educación y el acceso a la cultura, procurando el desarrollo integral de su personalidad, y a elevar peticiones a las autoridades, en las condiciones legalmente establecidas (p. 2).

Se concluye entonces que, así como los derechos humanos se enfocan en función de resguardar a las personas, el Reglamento de Establecimientos Penitenciarios se enmarca en los derechos del interno, dentro de los cuales se encuentra la educación.

Con respecto a la entidad delegada para dirigir y administrar el servicio carcelario, la Subdirección Técnica como unidad interna, está a cargo de desarrollar los proyectos institucionales relacionados con la reinserción social de las personas a través de distintos sistemas enfocados en velar por el mejoramiento permanente del régimen penitenciario. Este órgano, entre otras facultades, según el Artículo 8° N° 2859 (2010), debe asumir la función de: “Desarrollar y gestionar las actividades de educación, trabajo, deportes, recreación, asistencia social, psicológica, sanitaria, religiosa y demás conducentes a la reinserción social de las personas atendidas en el sistema cerrado de los establecimientos penales con administración directa” (p. 6).

Ante esto, se entiende que el sistema a cargo del centro penitenciario pretende facilitar la reinserción social y mejorar la situación y habilidades de las personas privadas de libertad porque así lo exige el compromiso de los reglamentos, leyes y tratados con la igualdad y respeto por la dignidad, reconociendo el derecho a la educación para promover oportunidades para el desarrollo personal y para el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos. Los internos tienen la licitud para participar en actividades culturales y educativas encaminadas a desarrollar plenamente la personalidad humana, la obligatoriedad en cuanto a instrucción educativa y la necesidad de contar con bibliotecas dentro de los establecimientos. No obstante, se presenta la disyuntiva relacionada con la capacitación para llevar a cabo esta tarea, puesto que un funcionario de Gendarmería de Chile recibe una formación que

probablemente no otorgue todas las herramientas ni conocimientos relativos a esta sensible tarea, principalmente por la escasez de tiempo invertido en su formación. Así entonces, la custodia pasa a ser el objetivo único y principal de su misión, dejando la importante labor de rehabilitación y reinserción social en manos de las escuelas o de talleres de intervención laboral o psicosocial.

Por todo lo anterior, resulta perentorio que existan redes de apoyo en función de complementar la tarea de Gendarmería de Chile, quien debe entregar en conjunto con la educación y otras entidades, la asistencia necesaria para que una vez que el estudiante adquiera la libertad, tenga respaldo para lograr una reinserción satisfactoria en el medio libre mediante un seguimiento. Es aquí donde la educación tiene un rol importante, puesto que al ser un derecho universal y que expresa la condición del ser humano al permitirle construir lazos de pertenencia a la sociedad, debe colaborar al entregar las competencias necesarias para que el sujeto se desenvuelva en la sociedad con herramientas que le permitan acceder a mejores oportunidades. Debe haber un estímulo para generar un interés en el estudiante para el aprendizaje, permitiendo así la integración en la comunidad. Este es el derecho esencial de socialización que implica al sistema educativo y que debe ser garantizado para todos los sujetos en unidades penales.

La educación en contexto de encierro debe tener un enfoque particular, porque sus contenidos habrán de ser sistemáticos, programados y realizados por personas ajenas al recinto penal, en cuanto no permanecen todo el día en el ámbito espacial que difiere de aquellos donde pasan la mayor parte del tiempo. Más allá de los contenidos a entregar por parte de los docentes en el aula, es la misma educación la que otorga herramientas para desarrollar habilidades que permitan a los sujetos acceder a una vida significativa y productiva por lo que debe tenerse en consideración el potenciar las competencias comunicativas de los estudiantes para posicionarlos en la sociedad con eficacia y de esta manera accedan a mejores oportunidades.

En relación a lo anterior, hacer valer el derecho a la educación en contexto de encierro configura un desafío para aquellos que actúan como agentes educativos en este sistema, puesto que las particulares condiciones dificultan generar lazos de pertenencia con la realidad educativa a la que se confronta a los internos. Con todo, la educación permite generar futuras

oportunidades laborales, socioculturales y personales para los internos, tanto dentro como fuera de los recintos una vez que se encuentran en el medio libre y disminuye las probabilidades de reincidir en el delito, toda vez que aporta diversas herramientas.

En lo que respecta a los docentes, estos son los encargados de velar por este derecho mediante la orientación y la concreción de un fin específico que es preparar a los sujetos para la libertad. Todo esto conlleva un proceso en que el profesor debe procurar que los contenidos sean apropiados para el contexto educativo y ajustado a las necesidades de los estudiantes, de manera que haya un aprendizaje significativo y pertinente, garante de sus habilidades para reincorporarse a la sociedad. Es así como el docente debe contar con competencias para desplegarlas en los liceos intrapenitenciarios y adecuar el contenido de acuerdo a intereses y capacidades de los discentes.

Finalmente, las acciones que se hagan por medio de la educación, pueden colaborar para combatir la discriminación cultural, la exclusión social y prevenir la violencia y posible reincidencia de los sujetos, contribuyendo a potenciar sus habilidades sociales, fortalecer los valores comunitarios, democráticos y respetar los derechos ajenos. Por lo anterior, las actividades realizadas por los profesionales a cargo del proceso educativo deben formar parte de estrategias integrales y que se puedan extrapolar a la vida cotidiana, enmarcado en un enfoque en derechos humanos.

## **Capítulo 2. Estándares que definen el Derecho de la Educación**

La educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano, razón por la cual la sociedad ha buscado la promoción y expansión para su ejercicio en todas las personas, sin importar el origen racial, la condición económica, entre otros. De esta manera, y basados en los principios de la declaración de los Derechos Humanos, los distintos países la han ratificado en sus respectivas constituciones nacionales –entre los que se encuentra Chile- el reconocimiento y valoración de la educación como parte esencial en la vida del ser humano y la sociedad, así como la misión de los diversos estados de velar especialmente por la protección y cumplimiento de tal derecho. En correspondencia con estos principios, el estado chileno ha elaborado una serie de políticas y acciones públicas para garantizar tanto la calidad de la educación, como para lograr el acceso al sistema educativo de cada uno de los sujetos. De esta manera, el marco legal chileno, define las medidas regulatorias y acciones a realizar para asegurar que los derechos y deberes establecidos, se cumplan. Ese marco busca sistematizar, ordenar y orientar el ejercicio de este derecho. en este sentido, el concepto de educación que elabora el Ministerio de Educación (MINEDUC), que rige al sistema educativo del país, considera que el proceso de aprendizaje es permanente y abarca todas las áreas del ser humano: espiritual, cognitiva, física y emocional, extendiéndose a las diferentes etapas de la vida de los individuos. Ahora bien, al tomar en cuenta las dos últimas leyes que han regulado el sistema educativo nacional, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) que en su artículo 2° (1990) define el concepto educativo de la siguiente manera:

La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad (p. 1).

Este artículo concibe la educación desde una perspectiva teleológica, es decir, orientada y dirigida hacia un fin, la cual consiste en alcanzar todo el potencial de las personas, mediante desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades que se consideran prioritarios

para la nación. Por esta razón, la identidad nacional es transversal a los contenidos, pues busca formar conductas cívicas y respeto por los valores patrios, capacitando así al sujeto para la interacción social.

Con el arribo del siglo XXI se hizo necesario contar con una serie de nuevas habilidades y destrezas para responder al nuevo escenario social, demanda que llevó a evaluar la pertinencia de la LOCE. Así, después de casi dos décadas y mucha efervescencia social, se crea la Ley General de la Educación (LGE, 2009) que amplió, ajustó y modificó lo expresado en la LOCE, al situar la calidad como el centro de la praxis educativa, así como el compromiso con los estándares, la comunidad educativa y el trabajo en equipo, entre otras medidas, que tienen por objetivo desarrollar la integralidad del ser humano conforme a lo que se necesita en estos nuevos tiempos. Por lo anterior, el artículo 2° expresa una definición de educación con algunas modificaciones en relación a la elaborada por la LOCE, como se expone:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (LGE, 2009, p. 1).

Dentro de estas modificaciones, se destaca la inclusión de los derechos humanos, la educación para personas de distintas culturas y el vínculo existente entre el desarrollo personal, laboral y social para lograr la integración social plena, activa y participativa de todos sus miembros en toda su diversidad. En este sentido, la educación de adultos, tanto en el medio libre como en contexto de encierro, busca acoger esta diversidad, la que constituye una cultura particular con sus propios códigos, costumbres e interacciones con los demás,

razón por la cual la LGE comienza a considerar la educación de adultos de una forma bastante más profunda que como lo hizo su antecesora.

Desde la vigencia de esta ley, se han visto reflejadas a lo largo de los últimos años, distintas políticas de estado en lo que corresponde a la enseñanza básica, media y superior, de denominada educación formal o regular, pero también para las modalidades educativas no convencionales, dentro de las cuales se encuentra la educación de adultos. Por consiguiente, se han implementado medidas para alcanzar y cumplir con el ideal de educación que plantea el currículum nacional, logrando así la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en las aulas comunes, para lo que se han creado programas para acoger la diversidad intercultural en las escuelas y liceos. Por otra parte, la sistematización y mayor cobertura de la modalidad de educación de adultos, tiene por objetivo brindar educación a todas las personas a lo largo de su vida, dar la posibilidad de desarrollar el máximo potencial de los sujetos, independientemente de la condición en la que se encuentren, a fin de dotarlos de las habilidades y competencias que necesitan para desempeñarse con éxito en la sociedad actual.

Ahora bien, a diferencia de la LOCE, la cual solo alude un par de veces el área de la educación de adultos, específicamente en los artículos 16° y 17° que sitúan la duración de años del proceso educativo y los límites de edad en el cual un estudiante puede ingresar a esta modalidad de enseñanza, la LGE (2009) en su artículo 24° puntualiza:

La Educación de Adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (p. 8).

Por otra parte, el artículo 22° de esta ley entiende por *modalidad educativa* lo siguiente:

Son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran



dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Constituyen modalidades la educación especial o diferencial, la educación de adultos (2009, p. 7-8).

Conforme a lo anterior se reconoce que la educación de adultos constituye una modalidad educativa, es decir, una alternativa u opción para brindar oportunidades de aprendizaje con el objetivo de asegurar este derecho a todos y todas de la educación. Bajo esta lógica, se busca tener una nueva mirada sobre la realidad educativa, pues no se considera esta como única u homogénea, sino como una pluralidad de realidades porque las personas también son diferentes. Por ello, para dar respuesta a las distintas necesidades que requieren aquellos individuos que se educan bajo esta modalidad, la opción de realizar una adecuación es un camino, que la LGE refrenda en su artículo 23° al determinar: “Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras” (p. 8).

De esta manera, se abre la posibilidad de que las escuelas cárceles que lo necesiten, implementen acciones específicas para adaptar el currículum, con el propósito de responder a las necesidades de formación y enseñanza del contexto en el cual se sitúen. Tales adecuaciones, buscan contribuir al desarrollo integral de las personas independientemente de la condición de privación de libertad en las que se hallan.

Otra innovación de la LGE, fue derogar el decreto N°239 del anterior marco curricular, por el decreto N°257, que desde el año 2009 actualiza y orienta la modalidad de la educación de adultos, incluyendo un nuevo enfoque en su concepción de enseñanza. Así lo expresa en lo que entiende por Formación General:

Tipo de formación que provee la base común de aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desarrollo activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de la vida; y al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones fundadas

sobre la continuación de estudios y proyecciones de carácter vocacional-laboral (MINEDUC, 2009, p. 3).

Esta visión de educación, que adscribe al constructivismo, debido a que consigna que la formación de toda persona es un proceso continuo, que involucra la participación de los educandos como sujetos activos, que construyen su conocimiento y poseen capacidad de reflexionar sobre sus propios mecanismos de aprendizaje. En este sentido, considerar las experiencias e identidad personal de los estudiantes al abordar los diversos contenidos, favorece la significatividad de los aprendizajes, este enfoque resulta de gran valor en la modalidad educativa de adultos en general, aunque particularmente en la que se realiza en contexto de encierro, ya que por sus características, demanda desmarcarse de los enfoques contenidistas tradicionales y centrarse en potenciar las habilidades y competencias que favorezcan la posterior reinserción de los internos al medio libre, ya sea capacitándoles para tomar decisiones adecuadas al contexto, dándoles herramientas para acceder a opciones laborales, estudios superiores y, en general, para desempeñarse con éxito en las distintas exigencias que la sociedad actual demanda.

Si bien el discurso oficial expresado por las leyes y el marco curricular estructuran la modalidad de educación de adultos, no existe una profundización en lo referente a la enseñanza en contexto de personas privadas de libertad. Ante esta falta de información, el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) ha generado una serie de instrucciones y estándares para atender este tipo de contexto, con el propósito de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar el potencial de las capacidades de este tipo de educandos.

En el caso de la educación de personas adultas privadas de libertad, el desarrollo de conocimientos, destrezas y valores debe enmarcarse en el derecho de devolverles su dignidad. En su informe anual, el INDH (2016), señala que la educación debe tener cuatro características que se interrelacionan, las cuales son **Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad** las que pueden ser: “Aplicables a la educación en contexto de privación de libertad” (p. 256), como vía para brindar posibilidades de aprendizaje para todas las personas. Desde esta representación, para que se cumpla la primera deben existir instituciones y programas de enseñanza suficientes por parte del estado a fin de favorecer que la enseñanza sea una política de Estado y no de unos pocos; la segunda, implica que la

educación esté disponible para todos, sin discriminación ni importar la etapa de la vida en la que se encuentran. La tercera, que los programas de estudio y los métodos pedagógicos deben ser pertinentes con la cultura y contexto en el cual se enmarca la educación y al mismo tiempo, tener el atributo de calidad; y finalmente la cuarta característica se relaciona con la flexibilidad para adecuarse a distintos escenarios, para responder a las necesidades de desarrollo de la comunidad social y educativa. Estas características tienen el fin de favorecer que la enseñanza se adecue a los requerimientos y necesidades de los estudiantes privados de libertad, ante lo cual la adecuación curricular constituye un valioso recurso. No obstante, en la modalidad educativa en contexto de encierro persisten “...normativas, mecanismos y prácticas discriminatorias en el sistema educativo que generan desigualdades en la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje a los que se accede y en las posibilidades de continuar estudios hacia niveles superiores” (INDH, 2011, p. 53).

Un ejemplo de esta desigualdad, es la subvención por asistencia mensual la que, en el caso de la educación de adultos, es la más baja del sistema educativo. A esto se suma que, en la cultura carcelaria, prácticas como las llamadas de Gendarmería o los magistrados, la libertad condicional que los libra, del recinto penitenciario y por ende del liceo, el traslado de los estudiantes a otras unidades penitenciarias, entre otras, impiden lograr mantener estabilidad en la asistencia, y, en consecuencia, contar con recursos regulares de la subvención.

Dadas las complejas circunstancias que se viven al interior de los liceos penitenciarios, un bajo financiamiento que dificulta la compra de materiales y recursos, así como la contratación de especialistas, todas estas prácticas y normativas –que constituyen la rutina de Gendarmería- repercuten en la calidad de la educación para estos sujetos, lo cual contribuye a la desigualdad y exclusión. Por consiguiente, realizar una enseñanza de manera normal en este contexto como se podría hacer en un escenario distinto de un establecimiento educativo del medio libre resulta bastante complejo, por lo cual se hace necesaria una adecuación curricular a fin de atender estos requerimientos especiales que son exigidos tanto por los estudiantes como el contexto en el que se enmarcan. Ante el desafío de impartir una educación amparada en los derechos humanos, se estima pertinente y necesario sugerir orientar el trabajo pedagógico de la especialidad al desarrollo de competencias, dentro de las

cuales este estudio repasa particularmente en las comunicativas, de los jóvenes y adultos privados de libertad dada su contribución en favorecer la posterior reinserción social de los reos en el mundo libre.

### **2.1. Políticas implementadas por el Ministerio de Educación para la EPJA**

Al considerar las sugerencias del INDH y lo decretado por la LGE, el Ministerio de Educación ha desarrollado una serie de políticas para la Educación de Adultos, por lo que crea la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Esta entidad se encarga de coordinar la modalidad educativa de adultos –dentro de las cuales se encuentra la educación en contexto de encierro- entregando servicios, recursos y materiales de apoyo para orientar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para aquellas personas que por distintos motivos no siguieron o no terminaron sus estudios y desean completarlos. Esto se enmarca en la definición de brindar educación a lo largo de toda la vida, concepto presente en la Ley General de Educación y lo expuesto por el INDH.

Dentro de los pocos recursos presentados por EPJA, el documento de mayor relevancia es *Educación para la Libertad* (MINEDUC, 2016), el cual tiene por objetivo: “Contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos educativos que se desarrollan en los centros educativos ubicados en contextos de encierro” (p. 2) Para ello, da sugerencias y orientaciones para atender las características y necesidades de personas privadas de libertad, lo que en términos cuantitativos alude a:

Existen 89 establecimientos penitenciarios propiamente tales y en todos ellos se desarrollan procesos educativos que abarcan los niveles de Enseñanza Básica y Media. Estos procesos son realizados por 72 centros educativos que se encuentran al interior de los recintos penitenciarios (p. 1).

Cabe agregar que la mayoría de estos centros penitenciarios, dependen de la municipalidad donde se emplacen, y en algunos de ellos la modalidad de estudio es flexible, es decir, con clases semi-presenciales. No obstante, existe una amplia cobertura en educación en los recintos penitenciarios, lo cual significa un avance para alcanzar el objetivo de que esta sea para todos independiente de la condición de privación de libertad en la que se encuentren. Asimismo, la educación en contexto de encierro se ve afectada por la

coordinación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia, este último, representado por Gendarmería de Chile (GENCHI). Esto genera en la práctica, una triple dependencia, por cuanto en lo administrativo, los liceos penitenciarios dependen de un sostenedor –por lo general municipal-, en lo técnico pedagógico, del Ministerio de Educación y en lo funcional, de GENCHI. Se indica también la colaboración y cooperación existente entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia, a fin de mejorar el sistema educativo de esta modalidad en el contexto de personas privadas de libertad.

Este documento también brinda sugerencias acerca de que los profesores deben poseer características muy particulares dado el medio en el que se desenvuelven. Uno de ellas consiste en que el profesor de aula carcelaria debe tener: “El convencimiento de que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad, sin importar que se encuentren privadas de libertad, ya que esta situación solo restringe el derecho a desplazarse libremente” (p. 3), convencimiento que debe enmarcarse en la creencia que estos sujetos pueden desenvolverse y reinsertarse en el medio libre y la sociedad al desarrollar sus potenciales competencias, dentro de las cuales se encuentran las comunicativas. En relación a las posibilidades de participación de los internos, MINEDUC declara: “...Entre los principios básicos para el tratamiento de los internos, todos tendrán derecho a participar en actividades culturales y educativas encaminadas a desarrollar plenamente su personalidad” (p. 5), Aquello refiere a que aun cuando el contexto sea de encierro, e independientemente de la causa por la que estas personas se encuentren privadas de libertad, tienen derecho a participar de instancias que aporten a su desarrollo integral. Por ello, vuelve pertinente desarrollar las competencias comunicativas enfocadas en la autonomía de los sujetos Y en la construcción de sus propios aprendizajes, con el propósito de que tomen un rol protagónico y participativo para cuando retornen al medio libre, puedan interactuar en forma plena en y con la sociedad.

Asimismo, el citado documento asume una visión constructivista de la educación, como se aprecia:

Al momento de seleccionar, jerarquizar y desarrollar las experiencias de aprendizajes es necesario tener presente que los estudiantes son sujetos de su propio aprendizaje y aprenden con mayor facilidad aquello que estiman

significativo para sus vidas y que responde a sus intereses (MINEDUC, 2016, p. 16).

De este modo, considerar las vivencias de los estudiantes tanto dentro del recinto penitenciario como fuera de éste, contribuyen a darle sentido y significación a lo que aprenden. Las ventajas de este nuevo marco regulatorio para la educación de adultos son sustantivas, puesto que representan:

Una *actualización y reorientación curricular*, con el fin de proporcionar una atención educativa pertinente y significativa, para proveer a las personas de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para mejorar su calidad de vida y participación en la sociedad; otorgar *igualdad de oportunidades* de acceso al conocimiento y desarrollo de habilidades fundamentales, estableciendo condiciones similares de egreso para la Educación Básica y Media del conjunto del sistema educacional; ofrecer a jóvenes y adultos una experiencia educativa actualizada y relevante para sus vidas y para adaptarse a la *diversidad de contextos*, considerando las distintas esferas en que se desarrolla la vida de las personas, de modo que conecte con su realidad, necesidades y exigencias, a través de temáticas e intereses acordes con ellas (MINEDUC, 2016, p. 6).

Este Marco Curricular de adultos renueva la concepción de educación, enmarcado en el constructivismo, ya que busca que los aprendizajes sean significativos a los intereses de los estudiantes y que estos sean los protagonistas de sus propios procesos de formación, fundamentándose en los derechos humanos al promover la igualdad de oportunidades con el fin de permitir el acceso a una educación de calidad. Esta mirada busca equiparar esta modalidad con la educación regular, para lograr que tanto los alumnos del medio libre como los—privados de libertad, logren desarrollar las competencias que se necesitan para desenvolverse en igualdad de condiciones. Al tomar en cuenta la diversidad de contextos donde interactúan los individuos, los contenidos debieran ajustarse a la realidad presente y futura en que se encontrarán en el medio libre.

Por tanto, el Marco Curricular sostiene que la formación general: “Responde a las necesidades de un proceso de formación de acuerdo a las condiciones sociales, políticas y culturales contemporáneas y debe proveer las competencias de base para el ejercicio pleno de la ciudadanía y la participación social” (2016, p. 9). Cabe señalar que el ejercicio de la ciudadanía y la participación como miembro activo en la sociedad, requiere desplegar una serie de destrezas muy afines a la especialidad del lenguaje y comunicación, tales como una redacción adecuada a los receptores, una expresión oral que se sitúe al contexto comunicativo y una comprensión lectora para procesar la información que reciben. En concordancia con el nuevo marco curricular, el programa de estudio de la modalidad de adultos (2007) considera las demandas actuales de la sociedad para capacitar a sujetos a fin de tener una plena reinserción con el medio libre, apuntando al desarrollo de competencias.

No obstante, en la actualidad no existe una adecuación curricular de este programa en lo oficial para la modalidad en contexto de encierro, sino que se utiliza tal dispositivo con todas sus limitaciones en la educación carcelaria.

## **2.2. Presentación del Programa de Estudio de Educación Media de Adultos Lengua Castellana y Comunicación**

Durante el año 2000, surge la reforma de la Educación de Adultos, proceso orientado a mejorar la calidad de la educación que reciben las personas que retoman sus estudios y así equiparlos para responder a las exigencias de la sociedad. Esta reforma no sólo persigue lograr que los sujetos completen su escolaridad, sino que se enfoca a la formación de distintas áreas, más allá del conocimiento, por cuanto aspira desarrollar una educación integral. En consecuencia, aborda cuatro ámbitos de desarrollo, de los cuales el **crecimiento y autoformación personal**, apunta fortalecer las cualidades y rasgos que conforman la identidad de los sujetos, favorecer su autoconocimiento y desenvolvimiento emocional. El **desarrollo del pensamiento**, busca ampliar las habilidades intelectuales, para problematizar, cuestionar y plantear visiones críticas de la realidad, que sean relevantes en relación a sus necesidades en distintos contextos cotidianos. La **formación ética**, busca lograr el conocimiento de los sujetos de sus derechos, obligaciones y oportunidades de participación dentro de una sociedad. Y finalmente, **la persona y su entorno**, pretende el mejoramiento

de la interacción personal, familiar, social, laboral y cívica, e igualmente, el comportamiento ciudadano, la identidad nacional y crecimiento personal.

En relación a lo anterior, el Estado debe garantizar que las personas completen al menos 12 años de educación, donde la enseñanza que se proporcione sea de calidad y responda a las necesidades de la vida diaria, social y laboral, por lo que se vinculan los contenidos de esta modalidad, con las variadas esferas y etapas de la vida del estudiante.

Por consiguiente, el Programa de Enseñanza Media de Adultos que elabora el Ministerio de Educación, tras ser aprobado por el Consejo Superior de Educación, permite que los establecimientos elijan su puesta en marcha, desde el 2008. Sus objetivos y contenidos buscan alinearse con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, bajo el decreto N°239. Este programa invita a los docentes a mejorar el proceso educativo, pues demanda cambios importantes en las prácticas pedagógicas, e igualmente, propone la mejora y actualización de los aprendizajes de las personas que se educan en esta modalidad, proyectando que culminen, su escolaridad preparados para enfrentar las exigencias que la sociedad y el medio exige.

En el caso del Programa de Estudio Primer Nivel de Educación Media de Adultos, correspondiente a **Lengua Castellana y Comunicación**, se centra en desarrollar habilidades fundamentales del uso del lenguaje en sus tres ejes (comunicación oral, escritura y lectura), de forma integrada, a través de las unidades temáticas correspondientes a Literatura, Drama, Medios de Comunicación y Conocimiento del lenguaje.

En relación a las competencias que han de desarrollarse mediante esta asignatura, MINEDUC en los Planes y Programas de Adultos (2007) expone:

Uno de los propósitos de este programa es ampliar el desarrollo de las competencias del lenguaje desarrolladas en la educación básica, considerando la experiencia y conocimientos previos de las personas del curso, en un recorrido significativo que se inicia desde la subjetividad hacia la externalidad del entorno social y cultural y que culmina con el planteamiento de una expectativa de construcción personal y social (p. 11).



Así, mediante las competencias del lenguaje, se pretende potenciar la autonomía de los sujetos con la finalidad de llevarlos a reflexionar sobre un proyecto de vida personal, haciéndose parte de la construcción de una sociedad donde se expresen tal cual son, valorando su cultura. Igualmente, otro de sus propósitos es promover en los estudiantes adultos, una apertura en lo emocional y cognitivo, para así fortalecer y potenciar sus puntos de vista personal, desde un contexto social y cultural.

Se destaca en este programa la reflexión de los educandos adultos(as), sobre el lenguaje y sus funciones, como una herramienta de expresión y comunicación, presente en los distintos ámbitos de la vida. Se destaca también el énfasis en lograr desarrollar la identidad cultural y social, la orientación de creencias, visiones de mundo, proyectos compartidos, etc. Mediante ofrecer oportunidades de conocer, analizar, investigar y reflexionar, a partir de la comprensión de distintos textos y discursos orales y escritos. A través de proveer distintas estrategias para el desarrollo de la oralidad, lectura y escritura, se busca desplegar un proceso de aprendizaje modelado, como también desarrollar la autonomía en el proceso comunicativo, recepción y producción escrita y oral.

Por tanto, el conocimiento del lenguaje asume una perspectiva funcional por cuanto busca ser un apoyo importante para el desarrollo de la comprensión de variados tipos de texto, así como una óptima producción oral y escrita, en distintos contextos comunicativos. Asimismo, los conocimientos asociados a la ortografía y gramática, buscan mejorar la construcción de oraciones, y lograr la corrección idiomática y ampliación de vocabulario, con la finalidad de integrarlos a la sociedad con lo que se necesita para desenvolverse autónomamente en ella.

En cuanto a la comunicación oral, se enfoca en la interacción respetuosa con otros, mediante la práctica de la escucha activa, para opinar y tomar la palabra, valorando las posturas divergentes empleando los recursos verbales, paraverbales y no verbales que demanden las distintas audiencias. Se estimula también, la elaboración de argumentaciones y opiniones fundamentadas, respetando puntos de vista y espacios sociales, promoviendo la expresión de lo propio, valorando la palabra y la reflexión personal frente a diversos temas.

En relación a la lectura, se potencia el goce de textos literarios, con el objetivo de estimular la lectura habitual y formación de lectores interesados, competentes y críticos. en cuanto a la producción de textos, se orienta la motivación de los estudiantes a crear un texto, respondiendo a necesidades o demandas que las circunstancias exijan, a través de la expresión creativa personal tanto de textos literarios –poemas y cuentos- como no literarios como cartas solicitando un trabajo, informes, resúmenes, entre otros. Por ende, la escritura se asume como un proceso de producción que considera la planificación, revisión, reescritura y edición que considera al texto como una herramienta que potencia la comunicación de ideas y facilita la integración con otros.

### **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios**

#### **Objetivos Fundamentales:**

Por otro lado, en relación a los Objetivos Fundamentales y en alineación con los contenidos y habilidades que el Programa de estudio de Lengua Castellana y Comunicación, de Educación Media de Adultos prescribe que; se espera que, al finalizar el Primer Nivel de Educación Media, los estudiantes desarrollen, ciertas competencias comunicativas. Se aspira formar hablantes competentes y críticos, que actúen tanto como emisores y receptores de conocimiento en distintos contextos comunicacionales o de transmisión de información mediante la oralidad y la escritura. Igualmente, en este nivel se destaca, la comprensión y realización de textos de modalidad expositiva, tanto orales como escritos, relacionándolos con los medios de comunicación y transmisión de información.

En cuando a las situaciones comunicativas, específicamente el mensaje, se reconocen factores que influyen en la eficacia del proceso comunicativo y cómo se debe orientar adecuadamente. También se promueve la investigación de información, en cuanto a búsqueda, selección y organización desde diversas fuentes y soportes, con la finalidad de exponer el resultado en forma escrita, con propiedad léxica, aplicación adecuada de estructuras gramaticales y respetando los elementos ortográficos. En la oralidad, también se promueven estos componentes, e igualmente recursos verbales y no verbales.

Respecto de los medios de comunicación, se da énfasis al reconocimiento de modalidades en la entrega de información, soportes y géneros, como también al análisis-crítico de los mensajes emitidos por distintos medios masivos.

### **Contenidos Mínimos Obligatorios:**

En relación a las competencias comunicativas, se seleccionaron los Contenidos Mínimos Obligatorios pertinentes a su desarrollo conforme a cinco ámbitos, según lo plantea el Programa de Estudio de Adultos para el Primer nivel de Enseñanza Media, como se expone:

#### **I. Comunicación Oral**

Este ámbito destaca como elemento fundamental la participación en variadas situaciones cotidianas de transmisión e intercambio de información y conocimientos, a través de la oralidad, donde se identifican:

- Los tipos de discursos expositivos (conferencia, charla, informe, relatos experienciales, noticias, etc.)
- Los elementos básicos de este discurso, en relación al vínculo que se establece entre emisor-receptor, la finalidad informativa que este posee, los recursos verbales y no verbales que se aplican en su emisión.
- Las condiciones y normas elementales que se deben generar, para la eficacia del proceso comunicativo expositivo, organizando la información que se expondrá mediante un esquema que sea comprensible.

Se promueve la participación en conversaciones, aportando con ideas propias y reflexiones, sobre temas de interés donde se respeten las normas básicas del intercambio comunicativo.

#### **II. Lectura**

Se plantea la lectura de distintos textos expositivos, que expongan temáticas de interés e identifiquen: ideas principales y secundarias, discriminen el planteamiento de hechos y opiniones, examinen la visión personal de quien expone el tema y reconozcan la estructura

interna del texto y los recursos verbales y no verbales que benefician la eficacia comunicativa del texto.

### **III. Escritura**

En relación a la escritura se da énfasis a la elaboración de textos escritos expositivos, con una planificación previa y estructura secuencial que considera la búsqueda, selección y procesamiento de información pertinente, análisis de datos y organización de esquemas de exposición y la aplicación de recursos que benefician la comunicación. Se espera desarrollen una introducción y exposición del tema jerarquizando ideas principales y secundarias, y elaboración de conclusiones, empleando recursos verbales y no verbales para realizar la síntesis y promuevan el interés del lector.

También se busca la producción de comentarios sobre distintos tipos de textos como: obras literarias, películas, programas de televisión, entre otros, donde se correspondan los temas con las visiones de mundo que presentan, relacionándolo con experiencias personales, así como la elaboración de textos formales de uso cotidiano en la interacción social y profesional, como cartas e informes.

### **IV. Conocimiento del lenguaje**

Se desea fortalecer el dominio del lenguaje desde una perspectiva comunicativa y funcional, a través del uso de un léxico adecuado a los distintos contextos comunicativos, y la expresión de la conciencia lingüística en la redacción de textos escritos personales. En cuanto al reconocimiento y uso de las funciones del lenguaje, se enfatiza en la referencial, dada su presencia en los textos expositivos.

### **V. Medios Masivos de Comunicación**

Se reconoce la variedad de expresiones del discurso expositivo en los medios masivos de comunicación, como: la noticia, entrevista, reportajes, informes, publicidad, etc., e igualmente, los componentes que los caracterizan. De igual manera, se toma en consideración el propósito o intención de los mensajes informativos en los medios y cómo afectan al receptor, para promover el análisis crítico de temáticas de interés colectivo, a través de argumentar una opinión personal, recomendar, convencer o persuadir, entre otros.

Se considera la reflexión sobre los mensajes emitidos por los medios de comunicación, y el reconocimiento de cómo influyen en la vida personal y social. Por otro lado, la producción de discursos expositivos resulta elemental, para llevar a los estudiantes a desarrollar posiciones personales respecto de la influencia de los distintos medios masivos en la vida cotidiana.

### **Módulo y Unidades:**

El Programa de Lenguaje y Comunicación para el Primer nivel de Enseñanza Media de la modalidad de Educación de Adultos, contiene módulos y unidades de aprendizaje que pone a disposición del docente. Este programa hace mención a la adecuación curricular que cada docente y establecimiento puede realizar al momento de aplicarlo. Para ello, recomienda desarrollar la adaptación considerando las características y necesidades educativas de cada estudiante y los recursos. Así lo plantea: "...se pueden realizar otras actividades que se consideren más pertinentes de acuerdo al estudiantado, a las características del profesor o profesora y a los recursos didácticos con los que se cuenten" (MINEDUC, 2007, p. 19). El énfasis en la organización de las actividades, busca optimizar el uso del tiempo que se les asigne para lograr el conjunto de los objetivos de aprendizaje planteados en cada nivel. Este trabajo debe ser realizado por el docente, pues la extensión de cada planificación, debe tomar en consideración todos los contenidos que se abordarán y el cómo los irá desarrollando para el logro de los aprendizajes en el tiempo estimado.

Por tanto, se sugiere al docente distribuir temporalmente las variadas unidades del año en semestres, para así cautelar que los aprendizajes proyectados se logren procesualmente durante el desarrollo de las actividades. En caso de que el tiempo sea muy acotado para alcanzar los aprendizajes que se esperan, se propone realizar adecuaciones tomando en cuenta lo siguiente:

- Priorizar el desarrollo de actividades desafiantes, que se enfoquen en variados aprendizajes a la vez, por sobre ciertas actividades más puntuales.
- Tomar en cuenta las actividades, las cuales el docente integre, explique, sintetice y profundice en una determinada unidad, por sobre las actividades que se realicen de manera autónoma.

- El apoyo de los educandos más débiles, con la ayuda de los más avanzados.

En relación a los objetivos de este estudio, del Programa de Lenguaje y Comunicación de Educación de Adultos, se presentan los dos módulos que aborda, con sus respectivas unidades.

### **Módulo I: La identidad y el conocimiento de sí mismo**

Si bien se divide en tres unidades, se toman las que corresponden con el desarrollo de las competencias comunicativas que serán indagadas en esta investigación, estas son:

- Unidad 1: Comunicando lo que somos
- Unidad 3: La sociedad que queremos

### **Módulo II: El entorno y las huellas de nuestra identidad**

Donde se abordarán las tres unidades de este módulo:

- Unidad 1: La música, el baile, la poesía y otras manifestaciones artísticas, espejo de la sociedad
- Unidad 2: El lenguaje, huella de identidad y marca de pertinencia
- Unidad 3: Nuestro proyecto de vida, un sueño posible.

Posteriormente, se realizará una selección de contenidos solo en el Módulo II, los cuales se vinculan con el desarrollo de competencias comunicativas para la realización de la adecuación curricular.

A continuación, se profundiza la relación de esta selección.

### **Módulo I: La identidad y el conocimiento de sí mismo**

Este módulo aborda las habilidades fundamentales del lenguaje: oralidad, lectura y escritura; de manera transversal en la literatura, el drama, los medios de comunicación y el conocimiento del lenguaje. Su objetivo principal es orientar, motivar, ejercitar y ampliar el

desarrollo de competencias relacionadas con la búsqueda de información de temáticas de interés que resulten significativas para los estudiantes. Apoya, por tanto, el acceso a nuevo conocimiento, análisis, investigación y reflexión de diferentes textos, tanto orales como escritos, organizados a partir de propósitos específicos.

En relación a la oralidad, se busca que el estudiante escuche con respeto y considere el conocimiento que puede obtener de las interacciones e intervenciones orales de los otros. En consecuencia, Se promueve el uso y aplicación de estrategias que mejoren la comunicación con los receptores, considerándose como un elemento importante de este proceso, los recursos verbales, paraverbales y no verbal, que enfatizan la expresión de ideas.

En cuanto a la lectura, se potencia el disfrute de textos literarios con el propósito de desarrollar una lectura habitual, formándolos como lectores críticos que confrontan, visiones de mundo y puntos de vista diferentes de manera competente. De igual forma, se plantea la lectura comprensiva de textos no literarios, como los que corresponden a mensajes emitidos por medios masivos de comunicación en sus variadas formas, y también la lectura de textos de uso cotidiano y práctico como, por ejemplo: manuales de instrucciones, recetas, formularios, informes, cartas, etc. En proceso de lectura, persigue desarrollar habilidades relacionadas con la construcción del sentido parcial y global de los textos, la extracción de información de variada complejidad y la interpretación personal.

Finalmente, en la escritura se aborda un trabajo organizado en relación a la producción de textos literarios y no literarios, específicamente expositivos, mediante la aplicación de estrategias de motivación y estimulación del proceso de escritura, como actividad habitual y significativa para los educandos. En relación al conocimiento del lenguaje, este se centra en ser un apoyo fundamental para el logro de una mejor comprensión de textos, como también en la producción, tanto oral como escrita.

### **Unidad 1: Comunicando lo que somos**

Esta unidad tiene como finalidad plantear situaciones de aprendizaje que logren que los estudiantes de Educación Media de Adultos, desarrollen habilidades de comunicación oral, lectura y escritura para la comprensión de contenidos, generando una reflexión entre éstos, y la expresión de su identidad personal y colectiva.

En la oralidad, se plantean actividades vinculadas a generar conversaciones y discusiones grupales, donde se expresen diferentes puntos de vista sobre temáticas de interés, desarrollando la comprensión de variadas formas de percibir la realidad, en relación a contextos culturales Y sociales diversos, como también a las historias y experiencias personales de cada estudiante.

Referente a la lectura, se busca desarrollar destrezas y competencias en cuanto a su rol como lectores autónomos y críticos de variados textos (literarios y no literarios), tales como extracción de información literal, interpretaciones personales, reflexiones valóricas y vinculación de las temáticas que leen, con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. También se fomenta la introspección y expresión de la subjetividad, mediante la oralidad y la escritura. En este ámbito, se busca desarrollar habilidades de interpretación de mensajes de los medios de comunicación, a través de actividades que fomenten el análisis y evaluación de diversos aspectos de estos mensajes, en contraste con los puntos de vista personal de los educandos. En la escritura, se aplican estrategias para la producción escrita de textos que, considere sus experiencias y conocimientos, en relación a los mensajes emitidos por los medios masivos de comunicación televisivos.

### **Unidad 3: La sociedad que queremos**

Esta unidad, continúa el desarrollo de habilidades fundamentales del lenguaje, enfatizando la lectura reflexiva de textos literarios y los mensajes que los medios de comunicación entregan, al igual que la producción oral y escrita, con intención literaria y no literaria.

La oralidad, se enfoca en el manejo de factores que determinan la eficacia del proceso comunicativo en distintos contextos, otorgándole importancia a lo investigativo, en relación a temáticas de interés, apoyando la elaboración de argumentos, opiniones y juicios. De igual forma, se considera el uso del lenguaje como un aporte a la construcción de realidades y como expresión cultural y generacional. Se enfatiza en la importancia del lenguaje paraverbal y no verbal en la creación de textos.

Por otro lado, la lectura comprensiva se centra en la reflexión sobre los contenidos de textos literarios y no literarios, que aborden temáticas significativas para los estudiantes,



como también el desarrollo de estrategias en el proceso de comprensión, mediante la inferencias e interpretaciones de estos textos, referente a las visiones de mundo y los recursos del lenguaje.

La escritura se enfoca en la producción de textos con intención literaria y no literaria, con énfasis en los textos expositivos que se vinculen con temáticas reales, concretas y significativas, tanto de lo laboral como de la vida personal, desarrollando una comparación entre estos temas y sus expectativas. Por último, al abordarse los medios de comunicación, se enfatiza la lectura reflexiva de mensajes para develar su influencia en lo social y en lo personal de los receptores, donde se planteen temas valóricos a través de distintas temáticas mostrando formas de ver la realidad que afecta a la sociedad de hoy en día.

## **Módulo II: El entorno y las huellas de nuestra identidad**

Este segundo módulo aborda temáticas relacionadas con el contexto social y cultural de los estudiantes de esta modalidad educativa, como una vía para motivar la participación activa y reflexión de las tareas y actividades. Mediante integrar obras artísticas que fueron fundamentales para la cultura en su época de producción, las cuales utilizaron el lenguaje como herramienta de expresión y comunicación en todas sus formas. Se espera motivar que los estudiantes adultos(as), experimenten una apertura emocional y cognitiva, que les permita enriquecer sus puntos de vista, potenciando el entendimiento de diversas realidades y mundos, llevándolos a la reflexión de aquellos saberes que benefician la realización de sus expectativas, sueños personales y proyectos. De igual forma, mediante el desarrollo de ciertas competencias del lenguaje, se intenta potenciar la autonomía reflexiva que los oriente a plantearse proyectos de vida, tanto en lo individual como en lo colectivo, a fin de aportar a construir un mundo que dé lugar a la expresión de su propia identidad y sentido de pertenencia.

Mediante las unidades de este módulo, se quiere avanzar en el dominio de habilidades, destrezas y competencias del lenguaje de manera integrada, como la lectura y escritura de textos que presenten un mayor grado de complejidad, en este caso textos expositivos y medios de comunicación, en concordancia con textos no literarios y sus contextos de

producción. En relación a las exposiciones orales, se requiere desarrollar planteamientos con buenos fundamentos, en la investigación estructurada y con propósitos definidos.

### **Unidad 1: La música, el baile, la poesía y otras manifestaciones artísticas, espejo de la sociedad**

Esta unidad se basa en el desarrollo de habilidades del lenguaje de forma integrada, donde se relacionen con temáticas de interés y cotidianas para los estudiantes, se motiven y los impulsen al trabajo relacionado con el lenguaje, pero en ámbitos no tan familiares, como por ejemplo la poesía. Es así, que la unidad quiere involucrar la música y el baile para crear el interés en temáticas como la cultura y la relevancia que tiene la literatura en ellos. Se plantea una visión hacia otras épocas, y desde esto se compara con el presente de los educandos, donde posibilite el conocer y comprender expresiones culturales de otros tiempos y lugares, e igualmente, reflexionen y formulen hipótesis sobre manifestaciones culturales cotidianas de un grupo social o generación.

Las actividades se enfocan en incentivar la investigación de variadas fuentes y elaborar productos escritos y orales significativos, donde incorporen el lenguaje popular nacional en sus creaciones. También, se quiere ampliar la experiencia y el conocimiento de cada educando con la lectura de obras literarias de diverso género o época.

### **Unidad 2: El lenguaje, huella de identidad y marca de pertenencia**

El desarrollo de esta unidad confronta a los estudiantes con distintas fuentes del lenguaje, tales como la tradición oral, los usos cotidianos, la literatura (género narrativo), los textos instructivos y los mensajes emitidos por los medios de comunicación masivos. Se quiere dar la importancia a la reflexión de la relevancia de las funciones del lenguaje para potenciar el proceso de comunicación y expresión en distintos ámbitos, contextos y grupos sociales.

Referente al contenido, se destaca la influencia del uso del lenguaje para la construcción de la identidad generacional, social y cultural, como en la expresión de ideas y comunicación con otros. Se busca generar conciencia respecto del uso de la lengua en distintas situaciones lo que, para este grupo social específico, con características variadas, resulta relevante para comprender cómo el lenguaje construye realidades. Respecto de las

habilidades fundamentales del lenguaje, siguen una línea integrada de desarrollo, pues amplía y profundiza la vinculación de la lengua con el contexto sociocultural del que proceden los textos, por lo que la lectura de obras busca llevarlos a esa reflexión.

Por otro lado, la oralidad se enfoca en la interacción comunicativa, a través de tareas, trabajos, investigaciones y producciones escritas, que son presentadas a la audiencia del grupo-curso, en conjunto con las intervenciones de los receptores que aporten argumentando, reflexionando y dando sus puntos de vista a los emisores.

Respecto a la lectura, se orienta a la comprensión de textos y obras narrativas, como también a los textos noticiosos, su contexto de producción y su relación con otros contextos.

En la escritura, se promueve la elaboración de distintos tipos de textos, vinculados con las lecturas antes realizadas, aplicando estrategias para una producción escrita más organizada, contextualizando las creaciones con su propio entorno experiencial, social y cultural

Finalmente, en los medios de comunicación se requiere la lectura comprensiva de mensajes, como la noticia expuesta en distintas fuentes, para posteriormente construir textos noticiosos dirigidos a distintos propósitos y audiencias.

### **Unidad 3: Nuestro proyecto de vida, un sueño posible**

Esta unidad se enfoca al trabajo relacionado con temáticas sociales y de carácter humano que afectan directamente la vida escolar, laboral y futura de los estudiantes, como por ejemplo los derechos humanos y cívicos, ser mujer u hombre en la actualidad social, problemas medioambientales y proyectos de vida de estos adultos y adultas.

Con respecto al desarrollo integrado de habilidades del lenguaje, se profundiza en la comprensión y escritura de textos expositivos y con elementos que eleven el nivel de las presentaciones orales y escritas, otorgándole importancia a la organización, revisión, replanteamiento oral y escrito del trabajo, como también la ampliación de información y recursos del lenguaje que aporten a mejorar la producción.

Se enfatiza también, la autonomía de los estudiantes para enfrentar las tareas, prestando atención a los recursos del lenguaje que empleen para desarrollar un tema y lograr la reacción de la audiencia.

Lo literario se desarrolla en vínculo con los proyectos de vida personal, e igualmente, la lectura personal de obras literarias, busca ampliar los conocimientos, valores y experiencias personales. La producción escrita de textos formales, se relaciona con las proyecciones laborales y las problemáticas sociales actuales que influyen en estos estudiantes. Finalmente, se sigue el trabajo con los mensajes de los medios masivos de comunicación, a través de la producción escrita de un texto radial o televisivo, donde presenten y declamen un manifiesto, exponiendo su vida, intereses, sueños y proyecciones personales.

### **2.3. Constructivismo para el desarrollo de competencias**

Al abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción constructivista constituye un enfoque de gran valor para lograr el desarrollo integral de los sujetos, por cuanto promueve y facilita el acceso a los saberes y formas culturales de la sociedad actual de manera activa y significativa. Con todo, este enfoque implica que la institución educativa cumpla una función especializada e individual en la socialización y adquisición de aprendizajes fundamentales. Según Obaya:

El constructivismo rechaza la visión del alumno como un mero receptor de conocimiento o del docente como un simple transmisor. Por el contrario, se pronuncia por el logro de aprendizajes significativos, a la par que intenta promover conjuntamente los procesos de aprendizaje y desarrollo humano (2000, p. 1).

Este enfoque es primordial para la construcción significativa de los conocimientos, por lo que considera las visiones de mundo y experiencias de los sujetos que aprenden, reparando en cómo adquieren su aprendizaje, para hacerlos partícipes de ese proceso. Por ende, es fundamental tomar en cuenta los elementos que configuran la propia realidad social y el entorno cultural del que proceden, de manera de intencionar construcciones significativas. Este planteamiento, se enfoca, primeramente, en valorar los conocimientos previos de los estudiantes, de modo que el aprendizaje implique un compromiso afectivo y emocional,

donde relacionen lo nuevo con lo habido. Esto quiere decir, que el educando reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo relaciona con el plano personal, acercándose progresivamente a la significancia de estos contenidos, asimilándolos como saberes culturales, donde el docente media esta relación.

Sin embargo, no se puede hacer referencia al constructivismo, sin señalar que es una teoría del aprendizaje y una rama de la psicología cognitiva, enfocada A distintas disciplinas. En el ámbito educativo, la construcción de aprendizajes significativos se nutre de aportes de variadas corrientes psicológicas, como por ejemplo el enfoque piagetiano relacionado con la psicogenética, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría de Vygotsky de la psicología sociocultural, la de Ausubel y la asimilación, como también la perspectiva constructivista de César Coll. Tomando en cuenta las concepciones y aportes de Coll, su visión de las intervenciones pedagógicas sostiene:

En una primera aproximación, la *concepción constructivista de la intervención pedagógica* postula que la acción educativa debe tratar de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento -y, consecuentemente, los significados asociados a los mismos- que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean lo más correctos y ricos posible y se orienten en la dirección marcada por las intenciones que presiden y guían la educación escolar. En una perspectiva constructivista, la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno "aprenda a aprender" (1997, p. 179).

A partir de este planteamiento, el proceso de aprendizaje busca promover el desarrollo personal activo de los educandos, en función de sus potencialidades, y se centra en el que aprende. En este sentido, Las experiencias personales son fundamentales para la construcción de este aprendizaje significativo, que oriente la reconstrucción de la propia identidad.

En la actualidad, esta corriente busca desplegar modelos educativos que consideren los procesos cognitivos y comportamientos sociales y afectivos de los educandos al momento de aprender, buscando que el individuo se haga participe de su aprendizaje, por ende, el desarrollo de conocimientos significativos, lo que también se liga con la construcción de una identidad personal frente a una sociedad demandante. Esto es primordial, pues comprende los elementos fundamentales que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales son: aprender a aprender, aprender a ser y a convivir, y uno de los más significativos dentro de la educación para adultos, el aprender a hacer, pues estos estudiantes que siguen esta modalidad, construyen esos conocimientos a partir de la práctica y es por esto que este enfoque resulta tan apropiado para el desarrollo de competencias por cuanto favorece que los sujetos empleen habilidades y destrezas en cualquier contexto donde se desenvuelvan al terminar su escolaridad.

Para enfrentar los nuevos retos y desafíos que demanda el contexto actual, es sumamente necesario contar con sujetos competentes para afrontarlas, y la educación constituye el locus para la expresión y realización de las habilidades que se necesitan desarrollar. En relación a esto, Alarcón, Cortés y Rodríguez exponen:

...las competencias van más allá de los conocimientos en sí: se trata de realizar operaciones mentales complejas como relacionar, recordar oportunamente, interpretar, asociar, inferir, tomar decisiones, inventar o encontrar soluciones a situaciones problemáticas de acuerdo a saberes específicos. Las competencias se crean practicando, variando y multiplicando las situaciones de interacción, transfiriendo y movilizando los conocimientos, lo que además permite el enriquecimiento y consolidación de estos (2006, p. 21).

Sin duda, una educación basada en competencias supone un despliegue de habilidades de pensamiento para enfrentar distintas situaciones y contextos sociales, permitiendo la resolución de problemáticas y dificultades, las que se desarrollan en la práctica, lo que contribuye a resolver las situaciones que se presentan. Sin embargo, en lo que corresponde a la educación de adultos en contexto de encierro, resulta complejo poner en práctica ciertas competencias, como las sociales, por ejemplo, ya que esta modalidad, dificulta su demostración. Con todo, y dado lo significativo de “aprender haciendo”, acciones concretas

en su entorno diario tendientes a valorar la acumulación de experiencias en su interacción con el mundo, favorece la comunicación de la percepción de la realidad. Por ende, no basta con la adquisición de información y conocimiento descontextualizado, sino llevar al individuo relacionar los saberes con su utilidad y función, con variadas situaciones de la vida laboral, personal y social. Al respecto, Schalk plantea:

La competencia no existe por sí misma en las personas. La competencia sólo es evidente cuando el sujeto actúa en determinada situación y es transferible a diversos contextos. Una competencia no es innata. Las personas logran ser competentes a través de un proceso complejo de acumulación de experiencias de aprendizaje (2005, p. 64).

Desde la perspectiva constructivista, las competencias se desarrollan progresivamente en la acción, lo que, en el contexto de la educación en contexto de encierro, busca llevar al sujeto a desarrollar habilidades y competencias comunicativas, sociales y ciudadanas, mediante su aplicación en actividades que les resulten significativas. La idea es que fuera del entorno carcelario, es decir en el medio social libre, las aplique, principalmente en el contexto laboral donde se busque reinsertar. El individuo competente, logra transferir estas destrezas y habilidades adquiridas para enfrentar las variadas situaciones que se les presente, al momento de reincorporarse en la sociedad, especialmente las que se necesitan para actuar en el medio laboral. Referente a este aspecto, Schalk puntualiza:

Las competencias requeridas se asocian a los cargos y se definen en función de los objetivos del mismo, y una competencia disponible es un saber hacer actualmente presente, sostenible, puesto en práctica y validado. Las competencias disponibles tienen relación con el perfil de las personas y se pueden acreditar interna o externamente. Las competencias son observables, medibles y demostrables en el desempeño laboral de una persona y en ese sentido son definidas en forma concreta y específica a través de criterios de desempeño que describen conductas observables y resultados a obtener (2005, p. 65-66).

Es así, que las competencias que se desarrollan en el sujeto, contribuyen al dominio de los instrumentos socio-culturales que se necesitan para la interacción con el conocimiento, con los grupos sociales heterogéneos, potenciando el actuar autónomo y la comprensión de cada contexto, donde estas demandan una praxis que comprometa al individuo en las interacciones comunicativas concretas, mediante su opinión, visiones de mundo, conocimiento cultural, entre otros, como construcción de su propia identidad. Este enfoque, conlleva a una movilización de los saberes, como la integración de los mismos al contexto, donde se asuma de forma autónoma, las dificultades y problemas que se espera que los estudiantes resuelvan en su reinserción al medio. Coll, 2007 (citado en García 2011), señala:

Por su naturaleza, las Competencias no se adquieren (o desarrollan) en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades “concretas” que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.), por parte del sujeto (p. 5).

Desde esta perspectiva, las habilidades y destrezas, pueden desarrollarse si los mecanismos y estrategias que se aplican para orientar su desarrollo permiten la construcción de nuevos conocimientos. Este proceso implica, cambios trascendentales y fundamentales en las estructuras cognitivas de estos adultos(as), donde el rol del docente debe facilitar el entendimiento y la comprensión de la importancia de aportarle un valor y significancia a los nuevos saberes, y así desarrollarlos en variados contextos.

Sin embargo, el adulto enfrenta una dificultad mayor en la adquisición del aprendizaje, ya que sus estructuras mentales se han establecido en un tiempo específico, implicando problemáticas en lo académico al momento de volver a ser partícipe de un proceso de enseñanza-aprendizaje, y en relación a esto es que para el educador significa un reto mayor, expandir en estos estudiantes sus concepciones con respecto a los nuevos conocimientos, y que resulte una experiencia motivadora, pues muchos de ellos desisten por vergüenza, miedo, por no creer en sus capacidades personales o por la pérdida de las habilidades de



adiestramiento que requiere un proceso escolar. Carbonell desarrolla en relación a la construcción del conocimiento y las competencias:

Según lo estudiado en los antecedentes del Constructivismo, para que el nuevo aprendizaje sea significativo es necesario que el que aprende tome plena conciencia de las implicaciones personales que tiene el aprendizaje de este tipo; le debe quedar claro desde un principio qué es lo que se produce con ese aprendizaje, qué proceso realiza para poder producirlo así y la metodología que deberá seguir para poder alcanzar el aprendizaje de ese nivel. El adulto deberá tener clara conciencia de lo que se espera de cada actividad que realice, con el fin de poder evaluar su propio avance que será la parte última de este proceso (2013, p. 3).

Considerando esto, se debe tener muy en cuenta que los adultos que se encuentran retomando sus estudios, enfrentan una serie de problemáticas personales, pues el tiempo corre en contra, ya que los planteamientos de los contenidos deberán ser abordados de distinta manera acorde a sus necesidades educativas, como también a las diferentes circunstancias sociales, económicas, culturales que han impedido que ese adulto no haya seguido sus estudios. Ante esta situación, la concepción constructivista favorece la acomodación del conocimiento en relación a las experiencias, desde la participación activa en el proceso de descubrimiento, de esta manera:

Entonces, los adultos interesados en adquirir nuevos conocimientos y embebidos en el nuevo modelo educativo de competencias en el constructivismo deberán enfrentarse a nuevos conocimientos, actitudes, valores, desempeños que les permitan construir o destruir-construir sus estructuras interiorizadas de forma tal que cada nuevo conocimiento, habilidad o destreza que adquieran cambie sus patrones estructurados y contribuya a un verdadero conocimiento significativo que le facilitará la adquisición de una nueva competencia que permitirá al adulto, generalizar, aplicar lo ya conocido a una situación nueva. El constructivismo no implica únicamente la construcción de conocimientos, también supone un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los adultos se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición (Carbonell, Op. Cit. p. 4-5).

Por lo anterior, aplicar el constructivismo a adultos requiere generar un ambiente de aprendizaje de profunda comprensión a las dificultades que los afectan, por cuanto la adquisición de conocimientos, habilidades y valores se favorece cuando se consideran los elementos que trae consigo el estudiante, como parte de su historial de vida. Desde esta representación, el desarrollo de competencias, supone la construcción de conocimientos y nuevos saberes en la acción situada y en su relación con aspectos de la vida personal, cultural y social de los sujetos y su entorno, preparándolos de manera eficaz y eficiente a aplicar estos conocimientos en el desempeño diario que la sociedad actual y el ámbito laboral, les demande.

Por otro lado, el logro de este propósito, es necesario tener en cuenta los aspectos propios que definen la identidad de los sujetos que retoman la escolarización: la edad, su participación en el mundo laboral, su grado de conciencia de sus derechos, deberes y responsabilidades en lo social y civil, como también sus motivaciones y proyecciones de vida.

Desde esta manera, el sujeto recopila, asimila, organiza y construye conocimiento, en concordancia con la experiencia que trae consigo, En un proceso continuo de comprensión, apropiación y aplicación de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales con el entorno en que se desarrolla. El desarrollo de competencias hace referencia a la puesta en marcha de variadas habilidades y conocimientos adquiridos en variados contextos, sobre todo en la vida cotidiana y ante circunstancias desafiantes, donde cada persona debe ser capaz de aplicar estas destrezas y saberes.

Es importante destacar que, en el particular contexto del proceso de reforma de la educación de adultos, el Ministerio de Educación faculta a las propias comunidades educativas, para resolver las problemáticas propias de sus estudiantes en lo que se refiere tanto a la evaluación de sus habilidades y competencias, como los mecanismos de promoción escolar, determinando:

“...normas de evaluación y promoción para los estudiantes de la modalidad [*que*] considera la evaluación como un medio cuya finalidad es facilitar la construcción de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Entre los cambios significativos que establece esta norma, destaca la obligatoriedad de que el centro educativo elabore su

propio reglamento interno de evaluación, para resolver las distintas situaciones que se enfrentan cotidianamente en este ámbito (MINEDUC, 2016, p. 16).

En el contexto de encierro, la situación penal Y procesal en que se encuentran los estudiantes conlleva a que ingresen al centro educativo cuando el período escolar ya se inicia o cursan estudios por beneficios o finalización de su condena. Dadas estas especiales circunstancias, la facultad para elaborar un reglamento de evaluación que se ajuste a la realidad vivida, representa una oportunidad para los establecimientos educacionales en la modalidad adultos en contexto de encierro. De esta manera, articular procedimientos de promoción y aunar criterios de evaluación, resulta fundamental: “La evaluación es un proceso constante y la comunidad educativa debe saber si las acciones en ejecución están dando los resultados previstos en los plazos estipulados, para adoptar medidas de corrección oportunamente e introducir las adecuaciones necesarias” (MINEDUC, 2016, p. 4).

Por otro lado, el Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios para Personas Jóvenes y Adultas (2010) plantea las competencias requeridas para el sector de Lenguaje y Comunicación, en torno a dos dimensiones: Capacidad Lectora y Producción de textos, contemplando cada una, su propio eje de habilidades y contenidos específicos. Estas dimensiones requieren metodologías específicas para lograr el desarrollo que proyecta. Así, la capacidad lectora, implica generar un vínculo entre lector y el texto, a fin de llevarlo a comprender e interpretar el sentido del texto, la tradición cultural de la que proceda y las propias circunstancias del sujeto, estableciendo un diálogo, de manera activa. Así, la capacidad lectora:

... busca dar cuenta de la competencia del lector para utilizar textos escritos con fines que la sociedad requiere, o bien según sus propios fines. De este modo, la lectura se entiende como un proceso que va más allá de la mera decodificación o comprensión literal, entendiéndose con esto que implica un papel activo del lector (MINEDUC, 2010, p. 26).

Tomando en cuenta representación, el proceso de lectura estimula el desarrollo de diversas habilidades que permiten interpretar un texto en su totalidad, como son la

comprensión literal e inferencial del texto, la obtención de información específica, la valoración del contenido y el reconocimiento de su estructura textual. En relación a la producción de textos, se plantea como:

...una habilidad ligada directamente a la competencia lectora. Se lee un texto porque alguien lo ha escrito; en sentido inverso, se produce un texto que tiene algún destinatario, quien deberá leerlo en algún momento específico. Al respecto, y desde el punto de vista del aprendizaje, la conclusión es que no se concibe una competencia sin la otra (MINEDUC, Op. Cit. p. 39).

De esta manera, la producción textual se nutre del eje de lectura, por lo que resultan interdependientes. Producir textos se caracteriza como una acción comunicativa, donde convergen distintas dimensiones o aspectos normativos de la lengua. Al definir este eje, se recogen los contenidos del Marco Curricular, además de orientaciones pertinentes a la evaluación de adultos. Los contextos comunicativos sociales, ofrecen distintas formas de comunicación, donde en el plano escrito desarrollan variados tipos de texto que se pueden producir. En relación a la evaluación de la producción escrita se propone:

En términos evaluativos, la producción de textos es una habilidad que supone «realizar una tarea». En concreto, eso consistirá en generar microtextos de variadas formas y finalidades, en los cuales hay implícito un lector que los recibe. La decisión de solicitar como tarea escribir «microtextos», obedece a las características de los instrumentos de evaluación, así como a la intención de proponer tareas específicas que evidencien con exactitud el dominio de la competencia de escribir (p. 40).

Cabe señalar que la producción de textos breves, implica la oportunidad que el emisor actualice su competencia en la escritura, considerando ciertas condiciones previas, con el propósito de conseguir la eficacia comunicativa, es decir que se comprenda lo que comunica.

Finalmente, el constructivismo enfocado al desarrollo de competencias comunicativas en adultos en contexto de encierro es sumamente relevante, ya que es un proceso que integra habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos, que dotan al sujeto de saberes y lo preparan para integrarse a la nueva sociedad actual, con el objetivo de insertarse en el medio libre y desarrolle interacciones comunicativas en los distintos contextos que el entorno demande. Sin duda, la construcción de nuevos conocimientos, implican cambios importantes en las estructuras cognitivas de estos adultos, donde denotan un entendimiento claro de la relevancia de hacer significativos estos saberes y aplicarlos en la cotidianeidad.

### **Capítulo 3. Habilidades comunicativas para la interacción social**

La consideración de que el estudio tiene como finalidad, posterior a una investigación empírica del contexto carcelario, realizar una adecuación curricular que permita potenciar la competencia comunicativa, lleva a precisar la relevancia de esta adaptación:

Adeguar el currículum del aula a la diversidad de los alumnos supone llevar a cabo un conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa, asumida para un grupo de enseñanza-aprendizaje concreto, con el objetivo de facilitar que cada alumno pueda conseguir sus objetivos (aunque difieran de los del grupo) con el mayor grado posible de participación en la dinámica general del aula. La finalidad de dicha adecuación tiene una doble vertiente. Por un lado, la creación de las condiciones idóneas que hagan posible el desarrollo de diferentes programas en el aula, incluidos aquellos que precisan los alumnos con necesidades educativas especiales; por otro, estaría el hecho de garantizar que los sujetos que requieren una adaptación del currículo, no sean ajenos al grupo de aprendizaje sino parte esencial del mismo, de manera que participen activamente en las actividades comunes para todo el grupo y en su dinámica general, en la medida de sus posibilidades (Arnaiz y Garrido, 1999, p. 107-108).

Para atender estas condiciones, la adecuación curricular propuesta en esta investigación, pretende brindar un acomodamiento estratégico de los objetivos, contenidos y criterios con que se evalúa, orientado a mejorar -a través del proceso de enseñanza-aprendizaje- el desarrollo de la competencia comunicativa de jóvenes y adultos en contexto de cárcel. Esto implica un desafío dadas las condiciones particulares en que se desarrolla la educación para personas privadas de libertad, tales como el traslado de los estudiantes de una unidad penitenciaria a otra, la llamada de estos a comparecer a Gendarmería, entre otras actividades que se viven día a día en aquel recinto; las que dificultan que el proceso educativo se lleve con normalidad. Por consiguiente, realizar una adecuación curricular que se oriente al desarrollo de las competencias comunicativas es pertinente, dada la fricción que se presenta entre el marco curricular de la enseñanza de adultos –lo que constituye el ideal- y la

realidad en el contexto educativo carcelario los estudiantes -lo que se necesita- se estima que el desarrollo de estas competencias, favorece el desarrollo integral de los educandos, más allá de los conocimientos disciplinares. Así, la creación de condiciones ajustadas a las necesidades de formación de los estudiantes, facilita la aplicación práctica de los contenidos en vinculación con su realidad y necesidades, lo que favorece la significatividad de los aprendizajes. Por tanto, los ajustes o modificaciones debieran considerar atender a las necesidades futuras y presentes de las personas que se educan en un contexto de encierro, dotándolos de las herramientas que les permitan enfrentar sus interacciones sociales, ya sea cuando vayan a solicitar trabajo, se presenten a dar declaraciones o redacten un informe.

Este estudio considera que la enseñanza que estos jóvenes y adultos insertos en contexto de encierro reciben, debiese tener un enfoque distinto al actual, debido a que su particular situación de vida amerita que la educación que se les imparte se oriente a que el sujeto participe activamente en la construcción de las habilidades que necesita para enfrentar el medio libre. Desde esta perspectiva, se busca plantear un ajuste del currículo que considere mejoras orientadas al desarrollo de una competencia fundamental, como lo es la comunicativa, puesto que en su vida cotidiana en el recinto penitenciario, los estudiantes deben exponer ante las autoridades judiciales, argumentar para obtener un beneficio, relatar sus experiencias o vivencias en el liceo, etc., condiciones que demandan ser sujetos activos en la adquisición de conocimientos, ante lo cual las habilidades orales, escritas y lectoras permiten enfrentarlas con éxito. Por consiguiente, tal adecuación curricular permite que estas competencias sean desarrolladas no desde la teoría, sino desde la praxis educativa al favorecer el desenvolvimiento práctico de los conocimientos, habilidades y actitudes en lo individual y colectivo, lo personal y lo social.

Lo que se pretende es adaptar el currículo existente, de manera que los contenidos entregados a los estudiantes tengan una perspectiva diferente a la actual, la que considere una aplicación pedagógica desde un enfoque que acoja las particularidades del contexto, para desarrollar las competencias que posteriormente facilitarán la reinserción social. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a la formación humana integral como fin educativo, fusionando la teoría con la práctica.

Respecto de la importancia de establecer relación entre teoría y práctica, Pérez Gómez señala: “La práctica sin reflexión puede convertirse en pura rutina mecánica y la reflexión sin la práctica en pura especulación o movimiento circular vacío o delirante.” (2007, p. 25). Si bien la educación tradicional ha dado gran importancia a la formación academicista, modelo donde la teoría es fundamental y ocupa gran parte del tiempo de las clases impartidas por los docentes, desde nuestra representación cuando un docente considera en sus clases la práctica de los contenidos para la reflexión inmediata de la teoría, el aprendiz se apropia de la información entregada por el profesor, lo que amplía sus posibilidades de resignificarla y transformarla. Por ello, el desarrollo de las competencias comunicativas no debe basarse solamente en el conocimiento de los aspectos morfosintácticos o lingüísticos, sino también en el uso de la lengua en donde los interlocutores se adecuan a los diferentes contextos de situación, razón por la cual es necesario vincular la teoría con la práctica en el quehacer educativo de la enseñanza de la lengua.

Desde este enfoque, es fundamental que haya una relación del currículo con las necesidades de los estudiantes en su contexto, siendo esto un proceso decisivo en la práctica docente. El aprendiz debe desarrollar una capacidad de razonamiento en cada campo del saber al que se le confronte, acercando los contenidos a problemas reales que relacionen los aprendizajes con la vida cotidiana. Se hace hincapié en la importancia que tiene el profesor para conducir este proceso, y el consiguiente “...desarrollo en cada estudiante de las estructuras de comprensión, expresión, comunicación y actuación que requiere la participación activa y autónoma en los escenarios complejos de las sociedades actuales.” (Pérez Gómez, Op. Cit. p. 24). Por lo demás, nuestro enfoque se relaciona con el desenvolvimiento de habilidades comunicativas de comunicación oral y redacción de sujetos activos con el propósito de tener mayores posibilidades de reinserción con el medio libre y la sociedad.



### 3.1. ¿Qué se entiende por competencia en Educación de Adultos privados de libertad?

El desarrollo de esta investigación ofrece una propuesta para mejorar la pertinencia de uso de los Programas de Estudio actuales de la educación para adultos. En relación a esto Stenhouse (citado en Zúñiga, Poblete y Vega, 2008) define currículum como: “...una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. (p. 48). Es así que se considera esta propuesta como una tentativa para comunicar y transmitir los principios esenciales o culturales tales como la lengua, las características de esta y las maneras en que se puede utilizar, etc., y así llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje para potenciar los contenidos, actitudes, habilidades y competencias, lo que involucra que los estudiantes adquieran los conocimientos a través de la acción.

Toda educación tiene un propósito o varios más, contenidos en el ideal de sujeto que se desea formar, razón por la que se busca que los estudiantes puedan alcanzar ya sea unos ciertos objetivos, el conocimiento de varias disciplinas, el aprender a aprender o el desarrollo de ciertas habilidades para poner en uso lo que han experimentado en su proceso de enseñanza. Estos propósitos educativos permanecen abiertos, es decir, pueden ser puestos en cuestionamiento según los requerimientos del contexto espacio-temporal en que se encuentre la sociedad que realiza tal propuesta educativa. En este caso, para la educación de adultos se promueve una tentativa, un proyecto o un marco curricular que se basa en las competencias, la cual desde una perspectiva etimológica de acuerdo con Aguirre (2005, p. 1): “La palabra competencia proviene del griego *agón*, que da origen a *agonistes*, persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar” en donde el competidor o *athleta* se equipaba, entrenaba y capacitaba para las distintas actividades que se realizaban en tales juegos con el propósito de llegar con éxito a su meta. Ahora bien, al trasladar este término del plano lúdico y pretérito a uno más actual y general, las competencias se relacionan con las capacidades que tiene –o desarrolla– una persona a fin de enfrentar ciertas situaciones problemáticas para solucionarlas. Llevándolo al ámbito educativo, González y Larraín definen este enfoque de la siguiente manera:

Por competencias se entiende la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir. Esto significa que frente a una situación dada quien tiene la competencia para actuar posee los conocimientos requeridos y la capacidad para adecuarlos a las condiciones específicas, tiene las habilidades para intervenir eficaz y oportunamente y esta imbuido también de los valores que le permite asumir actitudes acordes con sus principios y valores (2006, p. 9).

En este sentido, las competencias no solo dan cuenta del conocimiento que una persona tiene acerca de algún área en particular a fin de utilizarlos, sino también se involucran actitudes de tolerancia, respeto, escucha activa, así como habilidades para adecuar ese conocimiento en los diferentes contextos en que el/la sujeto se enmarca. En otras palabras, los contenidos, las habilidades y las actitudes se configuran como un todo en el concepto de competencia, pues bien puede ser que un individuo conozca bastante acerca de un tema en específico, pero que no sepa trasladar ese conocimiento a otros contextos, o también, domine un registro lingüístico pero que no pueda adecuar su registro a otras situaciones comunicativas.

La educación en contexto de encierro debe tomar como eje central el empleo de los conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones de la vida real para motivar la participación por parte de los estudiantes y acercar estos saberes a su realidad. Esto se hace posible cuando el estudiante es un participante dinámico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto los contenidos adquiridos dependen en gran medida de la participación activa de éste. Las competencias, por consiguiente, expresan el resultado de un proceso educativo basado en experiencias que enlazan destrezas, habilidades y conocimiento, los que interactúan como un todo en lo obtenido como aprendizaje.

Los estudiantes inmersos en este contexto deben recibir una educación orientada a lo que es preciso saber, reemplazando al academicismo o enciclopedismo que busca la acumulación de contenidos. Esto debido a que quienes participan en este proceso, necesitan la transmisión de conocimientos inmediatos adquiridos a través de la acción. Por una parte, al encontrarse en una condición de privación de libertad, la propuesta educativa en este

contexto pretende que estos estudiantes puedan (re)insertarse en el medio libre o social, es decir, una estancia temporal y no permanente en la unidad penitenciaria, y por otra, busca equipar con herramientas tanto laborales como educativas al estudiante a fin de que sea con éxito su (re)ingreso a la sociedad. Bajo esta lógica, desarrollar un enfoque de competencias, de convertir sus potencialidades en acciones a través de la educación le permite abrir las posibilidades de acceso y oportunidades de trabajo, desarrollo personal y formación integral.

Se busca que quien obtenga conocimientos bajo este enfoque, logre obtener un aprendizaje significativo y así adquiera competencias para su desarrollo como persona, que esté en potencia a lo largo de su vida. Cabe destacar que al hacer uso de este enfoque no se está dejando de lado los conocimientos que se puedan transmitir, sino que los aborda de manera que estos estén relacionados constantemente con el desarrollo de destrezas y habilidades. Pizarro Quezada hace referencia a esto y en su trabajo menciona la importancia que tiene el educar por competencias en la contribución de una sociedad:

...no sólo más eficiente, más productiva, sino que también más abierta, más tolerante, más plural, por incluir una concepción ciudadana, de equidad, de justicia, que busca abordar competencias genéricas, blandas o transversales que complementen a las competencias específicas, entre las que destacan las competencias para trabajar en equipo, bajo presión, orientado a resultados; para dialogar, para escuchar al otro, para expresarse y comunicarse por escrito, en forma gráfica y oral, para reflexionar (2014, p. 8)

Por lo anterior, queda destacar la importancia de la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza, siendo esto el eje central del currículo por competencias y la formación del educando. Según Rué:

El enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central, como se vio anteriormente, no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas (2002, p. 45).

Así, la importancia de la labor docente que ha estado tradicionalmente centralizada en la teoría y la enseñanza da un vuelco para centrarse ahora en los aprendizajes logrados, de manera que sea el propio estudiante quien forje su aprendizaje.

El objetivo que tiene el enfoque por competencias, radica fundamentalmente en ver al aprendiz como un ser individual, respondiendo a su contexto y desarrollando la creatividad del estudiante. Percibir la educación desde un enfoque por competencias va más allá de entregar conocimientos y habilidades, es el modo en que el educando afronta las demandas que emergen en su entorno, por lo que la educación que recibe está centrada en la experiencia ganada por el estudiante y el constante aprendizaje y puesta en práctica.

### **3.2. Competencia comunicativa para el desarrollo de habilidades sociales en la actualidad**

En el proceso de enseñanza de la Lengua en la educación de adultos en particular, se debe considerar la importancia de la formación de los estudiantes a través de los contenidos vinculados con las exigencias que en la sociedad actual se requieren, por ello, es pertinente llevar a cabo el desarrollo de las competencias comunicativas dentro del aula de clases, de manera que estos cuenten con herramientas que les permitan interactuar como interlocutores competentes. Por consiguiente, los educandos lograrán producir y comprender textos que sean apropiados a la situación comunicativa en la que están inmersos.

Para comenzar, en los años '70 y '80, se emprendieron investigaciones dentro del campo de la lingüística que iban más allá de los aspectos morfosintácticos y del enfoque innatista que la gramática generativa había desarrollado. En ese sentido se empezó a tomar en cuenta la relevancia que tenía el contexto socio-cultural de la persona en la configuración de su mundo y las relaciones sociales en el uso del lenguaje. Con esto se dio inicio a la semántica y pragmática como niveles o planos que ampliaron, y en algunos casos reaccionaron contra el concepto tradicional y reduccionista de lengua.

Posteriormente, en relación a la teoría generativista chomskiana, la cual se sustenta en un hablante oyente ideal, una comunidad homogénea y un conocimiento perfecto de la lengua, Hymes reacciona contra tal hipótesis de Chomsky y propone otra mirada sobre la Lengua, es decir, considera la heterogeneidad como característica de la comunidad y también

de la lengua hablada por los sujetos. Esto significa que existen varios registros en los que se desenvuelven las personas en sus interacciones sociales, por ello, requiere por parte del usuario de la lengua un manejo funcional de esta, lo que denomina **Competencia comunicativa**. Hymes, (1972) expresa que “La competencia [está] relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma” (p. 22), lo que corresponde a adecuar el texto, es decir, la producción y comprensión de discursos a las diferentes situaciones comunicativas en que se encuentran –y se hallarán una vez libres- aquellos sujetos en condición de privación de libertad, tales como argumentar frente al magistrado, utilizar un registro pertinente cuando soliciten trabajo, entre otras cosas. A diferencia de lo planteado por Chomsky, el papel que desempeña el hablante varía en relación a las situaciones, siendo estas las que condicionan el estilo, los registros y la variedad que se pueden dar en los repertorios verbales y no verbales de los integrantes de una comunidad determinada. El contexto en el que están inmersos los sujetos, condiciona los términos dentro de los que se da el proceso comunicativo. Ante esto, Arnáez señala que:

Es la comunidad misma la que impone los límites en los cuales la comunicación es posible: límites provenientes de las situaciones (los contextos físicos y psicológicos), de los medios (orales, escritos y telegráficos), de los propósitos (resultados procedentes de la interacción), de la estructura social (los papeles o roles desempeñados) y de la jerarquía (superior, igual o inferior) (2006, párr. 19).

Bajo esta lógica, Hymes (1972) propone un nuevo concepto de competencia para extenderlo de la competencia lingüística chomskiana a la comunicativa, esto es, pasar del conocimiento a la habilidad por parte de los sujetos que poseen una determinada lengua, puesto que la ella permite no solo emitir sonidos, sino también alegrarse, rogar, convencer, etc. Por consiguiente, a diferencia de la competencia lingüística, Hymes considera su enfoque del uso de la lengua en contexto, el uso intencional de esta y finalmente el uso textual, es decir, la elaboración del mensaje. De esta manera, la competencia comunicativa centra el estudio no solo en los aspectos gramaticales de la lengua, sino que también en el conjunto de competencias socioculturales y en la diversidad de interacciones verbales. Él la define como “Las capacidades de una persona [...], depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad

para éste [*sic*]” (p. 26-27). Esto se refiere a la capacidad que el discente adquiere de utilizar con propiedad una lengua, llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles haciendo referencia a saber usar las funciones de la lengua en diversas situaciones comunicativas. Para este autor, la competencia comunicativa no evita ni olvida la competencia lingüística, sino que la incorpora, si bien esta se subordina a aquella. En otras palabras, no basta solo con conocer un sistema lingüístico ni sus reglas gramaticales, también se debe producir y comprender enunciados apropiados y aceptables dependiendo del contexto en el que se encuentran los sujetos.

En consecuencia, de acuerdo a las diferentes situaciones comunicativas en las que se enmarquen los hablantes podrán emplear distintos registros al realizar una adecuación de sus textos. Según Hymes, la competencia comunicativa “Es el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua que posee el hablante-oyente” (párr. 4), lo cual significa poseer el dominio lingüístico, pero también saber utilizarlo en las diferentes interacciones sociales, por lo que tal habilidad no solo es abstracción, sino concreción de la lengua en los contextos de situación. Por consiguiente, tales competencias amplían el desarrollo comunicativo en sus relaciones con otros sujetos, puesto que le añade una base social al uso de la lengua y se adecua según el contexto en el que se encuentra.

Por lo tanto, en esta competencia entran en consideración los turnos de palabra, la coherencia y cohesión, lo conciso y preciso que se deba ser en la transmisión de un mensaje, etc., a fin de producir y comprender enunciados adecuados y que se ajusten a los diferentes contextos o situaciones de comunicación. Por lo demás, la competencia comunicativa permite un desarrollo más profundo y amplio de las capacidades tanto cognitivas como de las habilidades del uso de la lengua y en un sentido más extenso, del lenguaje. Esto implica desarrollar los aspectos no verbales y paraverbales de la comunicación tales como un uso correcto de la voz, una entonación pertinente que exprese la intención comunicativa, saber cómo expresarse según los gestos del otro interlocutor, etc. Según Arnáez, la competencia comunicativa debe:

...comprender también las actitudes, los valores y las motivaciones de los participantes a la hora de seleccionar las ocasiones de hablar, los modos, el

cuándo, el cómo y el dónde hacerlo y si es posible, factible, apropiado y realizable un determinado acto de habla (2006, párr. 46).

A esto, se añade lo planteado por Labov (1983), que consiste en que la lengua recibe influencia desde tres aspectos, el primero de ellos es cultural, luego social y por último el situacional. Cultural, porque la lengua no es un sistema ideal, sino que se enmarca en diferentes variedades expresadas en el habla real, motivados por el contexto espacio-temporal en el que se encuentra ella y sus usuarios. Social, ya que en las interacciones sociales se presentan una serie de registros en las relaciones jerárquicas, de confianza y entre los pares, así que para algunos hablantes una oración puede –en determinados contextos comunicativos- ser aceptable y en otra no. Tal es el caso de una interacción con un lenguaje formal en un ambiente familiar. Esto lleva a la influencia situacional, es decir, la conciencia de utilizar el lenguaje, de tener la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en los distintos contextos en que se encuentran –y encontrarán- los sujetos privados de libertad. Desde esta perspectiva es que debe considerarse las variaciones del lenguaje, Si bien él considera a la lengua o **Dialecto estándar** “Como la norma de una comunidad” (Gil, 2001, p. 137), que por razones no lingüísticas –generalmente socioeconómicas- se establecen como la medida idiomática para la interacción social y el uso aceptable del lenguaje. Siguiendo a Halliday (2001) se deben promover competencias comunicativas adecuadas por el contexto de la interacción social en que se encuentran, más que enfocarse en la enseñanza de las variedades dialectales de una lengua:

El dialecto constituye una variedad de lenguaje determinada por la pertenencia social (región geográfica, nivel económico, edad); el registro constituye una variedad de lenguaje determinada por la situación comunicativa (clase, carta protocolar, charla entre amigos, aviso clasificado, tarea escolar, etc.) (p. 153).

Esto significa que la variedad dialectal o lengua estándar corresponde a una pertenencia social, lo que en esta investigación puede relacionarse con el uso del lenguaje en un medio libre –trabajo, familia, interacción social-, por lo mismo, más allá de vincular el dialecto de los sujetos con su pertenencia a la cultura en la que están insertos actualmente, en este caso la cárcel, se deben promover competencias comunicativas que permitan a las personas privadas de libertad para reconocer la situación comunicativa, cuándo hablar y qué

lenguaje utilizar según el desenvolvimiento de la interacción en la que se encuentre. En el Estudio del lenguaje en su contexto social, este autor señala que el lenguaje es una forma de comportamiento social y que es usado por los seres humanos en contexto para comunicar ideas, necesidades y emociones unos a otros.

Desde el enfoque de Halliday, el lenguaje está determinado o condicionado por la sociedad. El autor, manifiesta que el lenguaje es el instrumento que los sujetos utilizan para comunicarse y así establecer relaciones sociales de modo que cuando el lenguaje está en uso, convierte al individuo en un ser social, tomando así vital relevancia el contexto donde se lleva a cabo el proceso comunicacional. Postula una lingüística sistémico-funcional en el cual “A través del estudio del lenguaje en uso se logrará abarcar todas las utilidades (funciones) del lenguaje y los componentes del significado” (Gil, p. 150), en donde vincula la teoría con la práctica, la forma con el fondo, el texto y el contexto, puesto que así se podrá dar una serie de utilidades –o funciones como él lo denomina- al lenguaje, tales como expresarse, relacionarse con el entorno y los demás, así como tener un conocimiento del mundo por medio de la aprehensión de la realidad y sus significados.

Este autor pretende abarcar no solo los aspectos gramaticales, sino también los comunicativos, en las manifestaciones del habla real, es decir, del uso concreto de la lengua en determinados contextos en las interacciones sociales. Así él evita –en una clara alusión a Chomsky- “El término “adquisición de la lengua” y volver a la designación anterior y enteramente apropiada de “desarrollo de la lengua” (Halliday, 2001, p. 27), por lo que implica una nueva orientación en la enseñanza, vale decir, pasar de la concepción de una laguna lingüística del conocimiento gramatical por llenar mediante un enciclopedismo de las reglas morfosintácticas, a una en donde las personas se desenvuelven y desarrollan en proceso las competencias comunicativas que ellos poseen en potencial a fin de adecuarse a los diferentes contextos comunicativos.

Para este autor, lo relevante en las competencias comunicativas es tener la conciencia de pasar de la enseñanza gramatical –si bien él no la evita ni la rechaza- a la concepción de que las interacciones comunicativas están sobre la base del texto, la que define como “Una opción concreta en una situación determinada a partir de un sistema que permite una inmensa variedad de opciones” (Gil, p. 151), la que siempre aparece en un contexto de situación. En



relación al texto, una opción presupone un conjunto o paradigma de elecciones que un sujeto tiene a disposición, pero que dependiendo de la situación en la que se encuentra, en este caso las personas privadas de libertad, tales como la presentación ante las autoridades, la argumentación para solicitar beneficios, la entrevista para obtener un trabajo, etc., deberá elegir la mejor alternativa para alcanzar el éxito comunicativo; en este caso, desarrollar las competencias comunicativas les proporciona las habilidades para escoger tal alternativa. En lo que respecta al **Contexto de situación**, este autor lo entiende de la siguiente manera:

No experimentamos el lenguaje en el aislamiento –si lo hiciéramos no lo reconoceríamos como lenguaje-, sino siempre en relación con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de los que derivan su significado las cosas que se dicen (Halliday, 2001, p. 42).

De lo anteriormente señalado, se concluye que las interacciones sociales, la actividad verbal en un contexto, no es apartado o una abstracción en donde se teoriza sobre la lengua, sino una relación situada en la que tanto las palabras, la gramática y las intenciones del hablante, se corresponden con determinado ambiente y receptor(es) en que se halle el sujeto. Por consiguiente, el contexto de situación permite la pertinencia de la elección de un recurso lingüístico en lugar de otro, ya que de esa manera se logrará el propósito comunicativo, el que consiste en la producción y comprensión de textos con significados que puedan ser entendidos y aceptados en la interacción entre las personas. Todo esto implica el desarrollo de competencias comunicativas, puesto que los estudiantes en sus relaciones sociales utilizan ciertas destrezas para hablar, escuchar, leer y escribir en situaciones reales, y por ende, las oraciones o enunciados artificiales, omiten el contexto de situación lo que deviene en una enseñanza meramente formalista y tradicional de la lengua. Por ello, que los alumnos desarrollen la capacidad de adecuarse al contexto de situación implica que se ejerciten en las competencias comunicativas, esto es, desarrollar el *qué* se dice y el *cómo* se dice.

En este sentido, las competencias comunicativas no consisten solamente en el discernimiento de las formas sintácticas de la estructura de una lengua en particular o en la acumulación de un abundante léxico, sino principalmente en el reconocimiento del receptor(es) a quien se dirige el mensaje, reconocer el contexto en el cual se enmarca el texto, pues no es lo mismo un registro informal que uno formal cuando las personas privadas de

libertad se presenten ante el magistrado o cuando vayan a solicitar trabajo- o utilizar un lenguaje culto en una situación familiar. Por ello, las competencias comunicativas permiten a estos sujetos emplear una opción concreta –lenguaje formal en contexto formal, registro informal en un contexto informal, etc.- entre varias opciones lo que no anula ni discrimina su lenguaje dialectal, como lo señalaría Labov, le capacita o equipa para enfrentarse a las distintas situaciones en que estas personas se encuentran.

Por consiguiente, realizar una adecuación curricular para desarrollar las competencias comunicativas, contribuye al desenvolvimiento de los sujetos, puesto que le permitirá a cada uno de ellos acceder al (re)conocimiento, comprensión, producción y utilización de los diferentes registros o variedades de la lengua, especialmente el lenguaje estándar, que es el que se emplea comúnmente en las interacciones sociales. En palabras de Halliday, el **Registro** “se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación” (2001, p. 46), esto significa que tanto la variedad oral como en la variante escrita, están condicionadas por un escenario determinado, el conocimiento de quiénes son los receptores y los sucesos que se presentan en la interacción social. De esta manera, él concuerda a lo expresado por Labov, en el sentido de que el dialecto está determinado por los rasgos de un sujeto como el origen o nacionalidad, mientras que el registro se encuentra condicionado por lo que el individuo realiza, la naturaleza de la actividad social que este hace. Esto permite un cierto tipo de predicción, dado que se puede conocer la situación de contexto en donde se va a utilizar el lenguaje, esto es, se predice cuál(es) sería las competencias comunicativas a aplicar. No obstante, la adecuación a la variedad estándar corresponde al ámbito del registro y no del dialecto; de ahí que lo importante no sea desarrollar el conocimiento de los dialectos de una lengua –español rioplatense, peninsular, de la clase media, etc.- sino las competencias comunicativas que se vinculan al registro por la adecuación al “*Tipo* de situación, la configuración de factores ambientales que conforma típicamente nuestras maneras de hablar y escribir” (Halliday, 2001, p. 300), en donde tales factores son los diferentes registros que requieren de estas competencias.

Por lo tanto, si los establecimientos educativos privados de libertad ejercen el desarrollo de estas competencias, estos estudiantes podrán adquirir los valores culturales –

principalmente comunicativos- que le permitirán una inserción social más amplia. Así se cumple el propósito de la educación “[...] Es precisamente la escuela pública lo que tiende a la igualdad de oportunidades de todos” (Gil, p. 154), y estas personas en tal condición tienen el derecho a recibir una educación que promueva un crecimiento de sus competencias comunicativas para que puedan manejarse con propiedad y éxito en entornos formales y en el mundo del trabajo. Fernández Herrero (2010) indica que, en relación con lo anteriormente mencionado:

...el dominio adecuado de esta competencia es, a nuestro modo de ver, la única posibilidad de convivencia en un mundo en el que las relaciones interpersonales son cada vez más complejas, diversas y variadas, y que exige una adaptación cada vez mayor a contextos diferentes (p. 10).

Además, la autora considera que, si el estudiante adquiere una adecuada competencia comunicativa, favorece al sujeto en el aspecto individual y social. En el primer aspecto, permitiría “expresar claramente los propios sentimientos, valores y juicios, y asimilar de forma consciente y crítica la cosmovisión y las tradiciones propias, conformando, de ese modo, una identidad individual y moral fuerte.” (2010, p. 10), mientras que, en lo relacionado con el individuo en sociedad, este podría hacer “la reflexión y la discusión conjunta de los valores que rigen la dinámica de los grupos sociales, facilitando la interacción con los demás y el consenso imprescindible para la construcción de sociedades democráticas, libres y plurales.” (2010, p. 11). Esto es relevante, puesto que desarrollar las competencias comunicativas no solo es algo individual, sino también social en la formación integral de los sujetos privados de libertad ya que estas se consideran como base de un adecuado comportamiento, pues el reflexionar para utilizar la palabra más pertinente a fin de no dañar a un otro, elegir el término que exprese de mejor manera sus propios sentimientos, etc., promueven una sana convivencia social al fomentar educandos democráticos, con la capacidad de resolver conflictos interpersonales a través del lenguaje y la participación ciudadana en las distintas posibilidades que ofrece la sociedad.

Ahora bien, para Cassany, Luna y Sanz (2003), la enseñanza de la Lengua debe trasladar su mirada principalmente desde la gramática, la identificación del sujeto y predicado, los diagramas arbóreos a emplearla ahora en diferentes contextos. Para ellos:

Aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. La gramática y el léxico pasan a ser los instrumentos técnicos para conseguir este último propósito (p. 84).

De esta cita se puede inferir que, para comunicarse mejor, se requiere tener un enfoque de la enseñanza funcional, pragmática, por proceso y no de resultado, por lo que, si un estudiante domina o tiene la competencia para utilizar un registro, se deben recrear nuevas situaciones de contexto de mayor complejidad a fin de que este pueda aplicar tal habilidad con una mejor riqueza gramatical y de vocabulario para alcanzar el éxito comunicativo. Por lo que para Cassany *et al.* concuerdan con la definición de Hymes y Halliday de lo que definen por competencia comunicativa, entendida como: “La capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día” (2003, p. 85), la cual debe ser utilizada en los diversos registros de la vida cotidiana, lo que implica el desarrollo de tal habilidad. Por consiguiente, los educandos para comunicarse mejor con la lengua, las clases y la didáctica de la lengua deben promover la participación de ellos, se debe propiciar que los estudiantes tengan una actitud activa frente a esta enseñanza, porque al recrear las diversas situaciones sociales en que se colocan a los discentes, estos deben poner en práctica tales competencias comunicativas a fin de evitar la incoherencia, la falta de comprensión y que no les acepten sus discursos, los textos manipulados para que coincidan con la gramática, el individualismo y favorecer la interacción social entre los compañeros en actividades grupales o en parejas.

Lo expresado antes, implica que los estudiantes deben dominar capacidades tanto de emisores como de receptores en la comunicación, pues en el intercambio de roles “El acierto en la elección es decisivo para el éxito de la comunicación” (2003, p. 96), en las cuales desarrollar las competencias en las habilidades básicas de comunicación –hablar, escuchar, leer y escribir- permite que ellos puedan comunicarse con eficacia en todas las situaciones de contexto. Por ello, que estas competencias sean desarrolladas, coadyuvan al usuario de la lengua a discernir la mejor opción en el conjunto o repertorio lingüístico que posee y así propender a una interacción social –oral y escrito- eficaz.

A diferencia de Halliday, Cassany *et al.* (2003) conciben el **Texto** como “Cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación” (p. 313), en donde para el primero, se relaciona este concepto principalmente con el lenguaje, como una semiótica en la que el contexto, las relaciones sociales y culturales determinan al texto, mientras que para ellos es cualquier concreción verbal, es decir, los escritos de literatura, los diálogos, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, un ensayo, etc., pues todas estas pertenecen a la definición antes mencionada, ya que se produce en un contexto comunicativo y sin el cual no tendría sentido fuera de este.

Por consiguiente, dentro de las propiedades de este se considera que posee un carácter comunicativo, vale decir, es una actividad que se realiza con un fin de interacción entre los participantes. Además, posee un plano pragmático, pues toma en cuenta tanto los aspectos lingüísticos como los registros situacionales, la coherencia y la cohesión. No obstante, para efectos de esta investigación, la **Adecuación** como propiedad del texto es fundamental para desarrollar las competencias comunicativas, debido a que permite el dominio de los diferentes registros para comunicarse con éxito, así para estos autores:

Ser adecuado significa saber escoger de entre todas las soluciones lingüísticas que te da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación. O sea, es necesario utilizar el dialecto local o el estándar más general según los casos; y también es necesario dominar cada uno de los registros más habituales de la lengua: los medianamente formales, los coloquiales, los especializados más utilizados por el hablante, etc (2003, p. 317).

Por lo que es imprescindible para la comprensión y producción de textos, la elección de sonidos, sintaxis, léxico y significaciones, como la mejor opción para la situación pragmática en que los sujetos se encuentran, en este caso, las personas privadas de libertad, pues deben y deberán adecuar sus textos a los registros que se les presentarán en el día a día. Por ello, las competencias comunicativas deben ser desarrolladas no solamente para un registro en específico, sino principalmente a las diferentes situaciones de contexto en que estos sujetos se encuentran inmersos, porque la lengua estándar –la que corresponde a la de las interacciones sociales del medio libre-, las medianamente formales e incluso las coloquiales, requieren de una adecuación para el intercambio social entre los participantes,

lo que corresponde no solo a una valoración de los diferentes registros, que coincide con Labov, Halliday y Hymes en la apreciación de la cultura que usa tal registro para comunicarse, sino también al éxito del ejercicio de las competencias comunicativas en estas situaciones sociales.

Con respecto a la **Comunicación Oral** de los individuos Cassany *et al.* (2003) estiman que esta habilidad comunicativa en la mayoría de las veces se considera como una actividad pasiva o silenciosa. Sin embargo, para ellos “Escuchar es comprender el mensaje” (p. 102), lo que significa que el receptor debe aplicar una serie de competencias tales como la colaboración en la conversación o diálogo, la escucha activa, entre otras y no una mera recepción de las combinaciones de oraciones. Por consiguiente, esta hipótesis es válida cuando la persona utiliza sus capacidades para reconocer o identificar la lengua, palabras e ideas, además de seleccionar las proposiciones principales de las que no son relevantes e interpretar aquel texto al darle un valor comunicativo a cada oración.

En relación a la **Comprensión Oral**, tales autores expresan que es una de las habilidades más utilizadas, pero que no se desarrolla como competencia; para ellos (p. 110): “Es una de las habilidades que los alumnos practican más a menudo, es uno de los procedimientos instrumentales más relevantes para conseguir otros aprendizajes, pero no se trabaja de forma específica y decidida”, con lo que da a entender que la enseñanza, lo técnico, las competencias comunicativas, en síntesis, deben ser desarrolladas, puesto que los estudiantes frecuentemente en las interacciones sociales, en su rol de receptores, tratan de inferir la información, retener las ideas que el emisor realiza, interpretar lo que quiso decir este, motivos por los que es necesario que los discentes puedan desenvolverse y crecer en tal habilidad, ya que lo emplean en su día a día, pues: “De este modo, los alumnos se acostumbran a escuchar todo tipo de lenguajes y amplían su capacidad comprensiva” (p. 111). Con esto la competencia comunicativa oral favorece la comprensión de los diferentes registros, situaciones de contexto y así a estos estudiantes en condición de privación de libertad, les permite tener mayores posibilidades una vez vueltos al medio libre.

Referente a la **Expresión Oral** de acuerdo a lo indicado por Cassany *et al.*: “La habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de una clase de Lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura” (p. 134), ya que tanto en la comprensión oral

como en la expresión oral, es decir, el eje de la comunicación oral, no se considera relevante en la educación, pues a la hora de la realización de la clase el foco se centra en los aspectos morfosintácticas, la redacción y la lectura en voz alta en detrimento de esta competencia oral. No obstante, esto resulta perjudicial para los estudiantes -sobre todo para las personas privadas de libertad- ya que:

Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión (2003, p. 135).

Esto significa que, al desarrollar las competencias comunicativas, estos sujetos podrán identificar a qué personas se van a dirigir sus textos, reconocer el contexto de situación para regular y adecuar su registro con el propósito de alcanzar el éxito comunicativo al desenvolverse en sociedad sin ser discriminados. Debido a que la mayoría de nuestras interacciones sociales, se producen por medio de conversaciones, diálogos y en algunos momentos, se requieren de un registro más formal: “Es necesario saber dominar los turnos de palabra, o sea, saber cuándo se puede hablar, durante cuánto tiempo y cuándo se debe ceder la palabra” (p. 144), por lo que se requiere desarrollar las competencias comunicativas vinculadas con la expresión oral.

En este sentido, tal competencia comunicativa debe desarrollar en los estudiantes la capacidad de hablar en público, de persuadir o convencer, de exponer etc., así como de tener la habilidad de debatir, (contra) argumentar con respeto frente a opiniones diversas, colaborar entre los interlocutores. Por ello, tales personas deben crecer en que “El nivel de explicitación del discurso afecta a la cantidad de información a los demás aspectos lingüísticos, como la selección gramatical y léxica” (p. 146), lo que significa desplegar las destrezas, tales como simplificar la expresión oral, es decir, utilizar recursos como deícticos, pronominalización, correferencias y las estrategias para compensar las deficiencias –espontaneidad, secuencial y efímera en el tiempo, etc.- de la comunicación oral, las que son la rectificación de una palabra por otra que abarque mayor comprensión para el receptor, la autocorrección de lo que se dijo antes y resumir las ideas importantes.

Puesto que la expresión oral tiene sus propias complejidades, muletillas, frases inacabadas que le son propias y se diferencian de las otras habilidades de lectura y escritura, se hace necesario tomar en consideración esta capacidad y desarrollarla dentro de las competencias comunicativas que permitirán a los estudiantes privados de libertad una mejor (re)inserción al medio libre.

La **Escritura** es también fundamental al desarrollar las competencias comunicativas en un estudiante, sin embargo, redactar un escrito no consiste en disponer una serie de oraciones y párrafos en un espacio de una hoja en blanco, puesto que:

Los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo. utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito: se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector, etc. (2003, p. 263).

Por consiguiente, la competencia comunicativa referida al eje de escritura no implica únicamente el proceso de escribir y el resultado de entregar un informe, ensayo, etc., sino de emplear una serie de habilidades vinculadas a la construcción del texto escrito, las cuales son los propósitos del para qué y para quiénes se escribe, jerarquizar la información en ideas principales y secundarias, problema y solución, así como la realización de bosquejos y borradores que permitan ir enriqueciendo el texto con un léxico más preciso, una sintaxis ordenada, entre otras, y un registro que sea adecuado con el contexto de situación.

Por lo tanto, esto se enmarca en un proceso o enfoque comunicativo-funcional ya que ellos pueden aprender por medio de la producción de las diferentes tipologías textuales, porque ponen el énfasis en la interacción social –realización de cartas, informes, proyectos etc.- y en el uso de la lengua, pues al trabajar con diversidad de registros podrán ampliar sus competencias comunicativas, ya que: “Se basa en el trabajo práctico sobre textos sociales, reales o verosímiles; el alumno debe aprender a utilizar los textos como instrumentos comunicativos para conseguir así objetivos diversos” (2003, p. 274), puesto que al desarrollarlas se prepara para el día a día, vale decir, la vida real y así se enseña a utilizar la



lengua escrita en situaciones cotidianas, permitiéndoles desenvolverse no solo en su entorno carcelario, sino al momento de salir en libertad.

Por su parte, Lomas y Osoro (1993) indican la necesidad de que la enseñanza de la Lengua se centre en el enfoque comunicativo, puesto que aquello produce un cambio epistemológico, lo cual significa que la Lengua constituye una manera de conocer la realidad, entendida como una acción humana, no reduciéndola a solo un sistema de signos o reglas sintácticas. Así, el propósito principal del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura tendrá como fin “el dominio comprensivo y expresivo por parte del alumnado de la variedad de usos verbales y no verbales que las personas ponen en juego, en situaciones concretas de comunicación, con arreglo a diversas finalidades” (p. 10). De esta manera los estudiantes tendrán las competencias tanto para comprender como para producir textos e identificar la variedad que existe del uso que se le puede dar a la lengua en la realidad, es decir, los registros –dentro de los cuales se encuentra el estándar-, el lenguaje no verbal tales como la postura que exprese seguridad, la demostración de respeto mediante la proxémica y el lenguaje paraverbal que le coadyuvarán a matizar la voz según el contexto en el que se encuentre. Lo relevante de lo señalado por estos autores consiste en añadir la finalidad o intención comunicativa que les ayudará a las personas privadas de libertad tener una mayor regulación de sus propios intercambios comunicativos, es decir, enseñar Lengua bajo este enfoque conlleva la reflexión metacomunicativa, la cual les permite tener una mejor conciencia sobre los valores pragmáticos que implican los usos del lenguaje en un contexto determinado, puesto que las variables culturales condicionan y determinan el significado social de tales usos, por lo que ellos deben ser capaces de regular sus interacciones comunicativas por medio del desarrollo de tales competencias.

Para estos autores la pertinencia de enseñar este enfoque no solo es epistemológico, sino también social ya que el lenguaje –como esfera del accionar humano- y el entorno al encontrarse unidos, las personas asocian la manera en cómo se usa la lengua a componentes socioeconómicos y culturales, lo cual puede generar exclusión, discriminación y rechazo por parte de quienes sí dominan tal registro en detrimento de otros. Por ello, de acuerdo a lo sentenciado por Barthes (citado en Lomas y Osoro, 1993) “En una sociedad dividida (por clases, por el dinero, por el origen escolar), hasta el mismo lenguaje produce división” (p.

98). Tales palabras deben ser consideradas por los docentes, sobre todo aquellos que se encuentran en contexto de encierro- puesto que en ocasiones la barrera principal a la hora de la reinserción de las personas privadas de libertad es el lenguaje, razón por la cual realizar una adecuación curricular del programa de estudio no solo se hace pertinente, sino también necesario. Por ello, las ventajas enseñarlo radica para estos autores en que:

La adopción de un enfoque comunicativo y funcional a la hora de acercarse, en la escuela, a los fenómenos de lenguaje y de la comunicación supone atender, en fin, a la diversidad de usos verbales y no verbales que los alumnos y las alumnas utilizan en sus prácticas comunicativas habituales (como oyentes, hablantes, lectores o autores de textos de diversa índole e intención), a los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de mensajes orales, escritos e iconográficos y a las normas socioculturales que rigen esos usos (1993, p. 96).

Por lo tanto, además de constituirse un cambio epistemológico y social, desarrollar las competencias comunicativas también conlleva una formación integral del sujeto, en este caso, de aquellos que en muchas ocasiones no han tenido la oportunidad de contar con las posibilidades, sino que han sido marginados, pero que una vez vueltos al medio libre cuenten con las habilidades necesarias para una reinserción exitosa en la sociedad. En este sentido la escuela y el liceo tienen un rol protagónico porque a causa de que ellos al encontrarse en un lugar de encierro, están acostumbrados a un solo registro, el de la cárcel, no obstante, los docentes que poseen el conocimiento de las interacciones comunicativas actuales con el medio libre pueden coadyuvar –de una forma de desarrollo proximal como lo expresara Vygotsky- en el desenvolvimiento de estos sujetos en la sociedad, pues tales normas que rigen los registros dependen en gran medida del contexto en que se encuentren, y por ello es fundamental el ejercicio de una enseñanza que promueva el crecimiento de tales competencias.

Por último, según lo planteado por Jáimez y Maurera (2009) en lo referente a la Lengua, ellas estiman que la problemática en la enseñanza de esta radica en la confusión que los estudiantes –y profesores también- tienen al no diferenciar entre la lengua o registro oral

y el escrito. En primer lugar, porque la escritura ha sido el quehacer de la escuela, mientras que la oralidad ha sido relegada para la praxis del hogar, lo cual perjudica en gran manera las posibilidades de formación de los estudiantes. Esto debido a que existen muchas familias que no poseen un capital cultural que les permita desarrollar las competencias orales y así esta habilidad queda desplazada por las otras destrezas de lectura y escritura. Si bien desde el punto de vista lingüístico tanto la lengua escrita como la oral presentan la misma importancia, en la práctica, el uso oral se encuentra en una posición inferior y el centro son las otras dos competencias.

Por consiguiente, en numerosas ocasiones, las personas al no tener conciencia de estas diferencias *escriben como hablan*, y al no desarrollar las competencias orales, las competencias de escritura resultan afectadas negativamente, pues los estudiantes transfieren su conciencia fonológica a lo que escriben y esto motiva a los usuarios del registro estándar a discriminarlos. Esto ocurre al no enseñar ni realizar la distinción que existe entre oralidad y escritura, las cuales son dos caras diferentes del lenguaje. De esta manera “Los estudiantes (niños, jóvenes y adultos) que pertenecen a las clases menos privilegiadas no logran aprehender la importancia de esta distinción y cuando escriben plasman su origen social y geográfico” (Jáimez y Maurera, Op. Cit, p. 43) y los profesores al no realizar esta diferenciación consideran incorrecto y como error lo que escriben, cuando en realidad es el dialecto o lengua de su propio entorno, el cual en el caso de estos estudiantes no siempre es el óptimo. Por ello, la educación debe ser la institución social que promueva que los estudiantes sean competentes en los diferentes contextos comunicativos en que se encuentren, y que no sean estigmatizados por la forma en que hablan o escriben que hace patente su origen social.

Por lo tanto, la modalidad de educación de adultos debe ser un sitio para el desenvolvimiento, la consolidación y el fomento del conocimiento y no un lugar que divorcie los contenidos con la realidad. Al superar la confusión entre la lengua oral y escrita, los estudiantes podrán tener conciencia de los procesos metacomunicativos –y los profesores también- entendidos como la reflexión de que en un lugar cualquiera –supongamos el trabajo- no se puede hablar o escribir en un registro informal y comprender que escribir como se habla va más allá de una mera violación a los cánones ortográficos, sino a una falta de desarrollo

de las competencias comunicativas, pues en la actualidad, el éxito de las personas se encuentra supeditado al desenvolvimiento de tales capacidades.

Por lo demás, la escuela en general y el profesor en particular deben considerar que los discentes privados de libertad si bien tienen un dialecto particular que los identifica, también poseen todo el potencial para reinsertarse en la sociedad con éxito; en este sentido, estamos obligados a “Enseñar a todos los estudiantes a moverse con todos los registros que posea –sin llamar la atención– por todas las situaciones comunicativas, llámense formales, informales o semiformales” (Jáimez y Maurera, Op. Cit, p. 47), con la convicción de que son sujetos autónomos, capaces de darle una significación al aprendizaje que construyen y personas con plena dignidad.

#### **Capítulo 4. La Didáctica según Lev Vygotsky y Humberto Maturana en el contexto de aula carcelaria**

Los establecimientos educativos al interior de recintos penitenciarios, presentan una gran heterogeneidad respecto a los sujetos que asisten a las aulas, siendo unas de las causas las diversas trayectorias educativas y delictuales, caracterizándose a su vez de provenir de contextos socioculturales enmarcados por la marginación y la pobreza, donde en el ámbito escolar la falta de finalización de estudios de nivel básico y medio es un factor predominante, transformándose, en un indicador más entre sus múltiples carencias.

Asimismo, la población de jóvenes y adultos privados de libertad, se configura como un grupo social que posee necesidades educativas especiales, donde el rol que cumple la educación es primordial para la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que se orienten a la inclusión no sólo en el ámbito educativo, sino también en la dimensión política, económica y social, de personas marcadas por la exclusión.

De esta manera, las estrategias y recursos didácticos en prácticas pedagógicas al interior de recintos penitenciarios, desde una concepción constructivista del aprendizaje, orienta a que los procesos de enseñanza-aprendizaje se basen en la construcción del conocimiento de las personas como un proceso mental y resultado de la reconstrucción de la realidad, mediante la interacción con el otro y el contexto social en el cual se encuentra inmerso.

Por consiguiente, es pertinente promover que los estudiantes de escuelas carcelarias, logren apropiarse de su proceso de formación, el cual debe constituirse mediante un proceso de aprendizaje donde se creen significados a partir de experiencias propias y considerando el nivel de maduración, donde su mente filtra con el contacto con las actividades que realiza con otro, en base a un concepto y una cultura determinada.

Por esta razón, el aprendizaje desde el constructivismo se concibe como una experiencia de ayuda y ajuste de la ayuda, por el hecho que la enseñanza desde esta perspectiva se fundamenta en un proceso de creación de Zonas de Desarrollo Próximo, concepto propuesto por Vygotsky. Al respecto Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (2007a) plantean:

De acuerdo con la caracterización de Vygotski y sus continuadores, es en la ZDP donde puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas y los problemas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda y los recursos ofrecidos por su o sus compañeros más competentes a lo largo de la interacción. Por decirlo en términos similares a los que manejábamos anteriormente, la ZDP es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar. Igualmente, desde esta caracterización, se entiende que lo que la persona es capaz de hacer con ayuda en la ZDP en un momento dado, podrá realizarlo independientemente más adelante: aquello que primero puede realizarse en el plano de lo social o de lo interpersonal, podrá más tarde ser dominado y realizado de manera autónoma por el participante inicialmente menos competente (p. 6).

En relación a lo anterior, el conducir prácticas pedagógicas al interior de recintos penitenciarios desde el constructivismo, tiene como fin lograr que los estudiantes adquieran competencias comunicativas e igualmente sociales, para que luego de terminar sus estudios en liceos intramuros alcancen una futura inserción a la sociedad, al interrelacionarse con diversos contextos sociales e intercambiar experiencias desde una actitud respetuosa e integra con el medio libre. No obstante, el rol del docente es de vital importancia en este proceso, pues debe situarse en un espacio educativo donde comparten la realidad de una unidad penal, teniendo en común estar siendo procesados por los Tribunales de Justicia por delitos de todo tipo. Producto de lo anterior, se ven afectados por condenas que van desde los 3 años a cadena perpetua.

Respecto del perfil de estos estudiantes, se trata mayoritariamente de personas que provienen de familias disgregadas y de bajos ingresos económicos, monoparentales, numerosas y enmarcadas en entornos poblacionales de alta vulnerabilidad social, marginalidad y pobreza. Estas son características que influyen en su actitud de persistente desconfianza y agresividad al momento de establecer relaciones interpersonales, tanto con

sus pares, como con otros estratos sociales. A lo anterior, se debe añadir que muchos de ellos carecen de imagen paterna o materna, por lo cual padecen profundas carencias afectivas y el apoyo familiar es casi nulo o inexistente.

De ahí que, la disposición al aprendizaje se enmarca por la desmotivación y el asistir al establecimiento educativo sólo para acceder a beneficios penitenciarios. Del mismo modo, el proceso de aprendizaje se caracteriza por la frustración y la desconfianza por el nivel de desempeño de sus capacidades a nivel cognitivo, lo cual vislumbra las huellas dejadas por los prejuicios sociales en los sujetos, lo que limita el avance de sus propios aprendizajes.

Recapitulando lo anteriormente señalado, es que la comunidad escolar y los docentes que se desempeñan en contexto de encierro, al hacerlo desde los fundamentos del constructivismo, se posicionan como agentes que crean oportunidades de ayuda, adecuándose a las condiciones de alta complejidad del contexto educativo, debido a que se sitúa en un espacio donde la agresividad y tensiones de diversa índole, son parte de la rutina diaria. Asimismo, el docente debe situar los contenidos y las estrategias de aprendizaje llevando al estudiante a poner en diálogo sus conocimientos previos, respecto a su historia de vida, evocando momentos significativos de cuando se encontraba en el medio libre.

En este sentido, el docente es el encargado de lograr que los estudiantes eliminen los prejuicios y recuerdos negativos marcados por la frustración con el sistema educativo, orientando la práctica pedagógica en encontrar la pertinencia de los contenidos, desde un enfoque funcional que se base en desarrollar el dominio de competencias comunicativas, por cuanto constituyen una herramienta psicosocial, que posibilitará al sujeto insertarse en espacios sociales del cual fue excluido. En consecuencia, el maestro desempeña la función de acompañar al educando en la construcción del conocimiento, generando un clima de aula de igualdad, respeto y confianza, lo cual es primordial en un contexto caracterizado por ser un macrosistema que funciona con códigos particulares, donde el miedo y el riesgo, los lleva a actuar bajo sus propias leyes y su forma de vida los margina de la vida social.

Igualmente, un docente constructivista en las aulas carcelarias dispone su labor posicionándose como un facilitador del aprendizaje, examinando los modos de aprender del educando, como también las fortalezas y debilidades en el proceso de aproximación del

conocimiento, incorporando en sus prácticas estrategias didácticas acordes a las particularidades del estudiante. Esta dinámica permite potenciar el desarrollo cognoscitivo y afectivo del adulto, llevándolo a involucrarse en su propio proceso de aprendizaje con una actitud responsable de su actuar y autorregulándose en su interacción con otros.

En este sentido, la Zona de Desarrollo Próximo, es un enfoque que contribuye a lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas que los estudiantes en contexto de encierro, necesitan posteriormente al reinsertarse al medio libre. En base a una enseñanza democrática, el docente orienta el proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa en el educando, desde proporcionarle la ayuda justa, para que él mismo los deleve en este sentido:

La primera cuestión es que una misma forma de intervención o actuación del profesor puede, en un momento dado y con unos alumnos dados, servir como ayuda ajustada y favorecer el proceso de creación y asistencia en la ZDP, y en otro momento o con otros alumnos, no servir en absoluto como tal y no favorecer ese proceso, en función de los significados y sentidos que aporten los alumnos a la situación en cada caso concreto (Coll *et al.*, 2007a, p. 7).

Conforme a los lineamientos de la *ayuda ajustada*, los resultados del proceso de enseñanza no se observan automáticamente en el educando, puesto que se construyen en diálogo y con los aportes que realizan con otros a cada momento, mediados por las intervenciones pedagógicas del maestro.

Cabe señalar que, en el contexto de las dinámicas propias del interior de un recinto penitenciario, el clima de aula es determinado por los constantes procedimientos de Gendarmería de Chile, tales como los allanamientos en las torres o módulos donde viven los internos. Estas prácticas condicionan la disposición al aprendizaje en ciertas ocasiones, como también, los conflictos entre la población penal. Tales circunstancias requieren que el docente se ajuste a la funcionalidad del contexto, ofreciendo la asistencia y apoyo mediante innovar estrategias de enseñanza, con el propósito de hacer responder desde la afectividad, a situaciones marcadas por la transgresión de los derechos humanos de los jóvenes y adultos privados de libertad.



En esta lógica, el aula se convierte en un espacio significativo de acogida, para evadir las tensiones del encierro, donde por la situación de encarcelamiento, hacinamiento, deplorables condiciones de higiene y constante violencia, tiene como efecto que el logro de habilidades en los estudiantes, implique un proceso lento y prolongado.

Ante esta situación, el constructivismo insta a ajustar estrategias de enseñanza, conforme a las particularidades del contexto:

Igualmente, en el momento de diseñar actividades para enseñar un contenido, en algunos casos puede ser más adecuado pensar en tareas muy pautadas y estructuradas, mientras que en otros puede convenir pensar en tareas más abiertas y con posibilidades de opción para los alumnos. Ajustarse y crear ZDP requiere, necesariamente, variación y diversidad en las formas de ayuda (Coll, *et all*, 2007a, p. 7).

Al igual que en aulas del medio libre, en los establecimientos educativos intramuros, se demanda entregar una educación de calidad, a todos sus integrantes. La heterogénea condición cognitiva, social y cultural de los estudiantes en contexto de encierro, vuelve un desafío para el profesor, llevarlos a desarrollar habilidades comunicativas, debido a diversos factores. Primeramente, los estudiantes se sitúan en una edad generacional entre los 18 y 60 años. Asimismo, su trayectoria escolar presenta una marcada irregularidad (períodos prolongados fuera de la escuela), alto índice de analfabetismo, múltiples fracasos dentro del sistema educativo, lo que conllevó finalmente a abandonar sus estudios.

De esta manera, la población escolar de escuelas intramuros, se configura por sujetos que presentan variados estadios de desarrollo cognitivo, muchos de los cuales poseen diversos problemas de aprendizaje, déficit atencional o funcionamiento intelectual limítrofe (tipificadas por la psicopedagogía como *Necesidades Transitorias*), así como otros acuciados por *Necesidades Permanentes*, como es considerado el déficit intelectual leve.

En un escenario donde el profesor además debe atender las necesidades emocionales de estos particulares estudiantes, dando contención emocional durante el proceso de formación de habilidades. Por esta razón, dar *ayuda ajustada* a las necesidades del contexto,

favorece la creación de Zonas de Desarrollo Próximo, lo que impacta positivamente el proceso. Como se expone:

Con ello queremos decir que la valoración de hasta qué punto una determinada ayuda resulta o no adecuada en una situación concreta depende, en buena parte, del momento del proceso en que nos encontremos, tanto en términos generales (es decir, en términos de si estamos en los momentos iniciales o finales del aprendizaje de un contenido) como específicos (es decir, en términos de lo que ha pasado en el proceso de aprendizaje inmediatamente antes de esa ayuda o de lo que va a pasar inmediatamente después) (Coll *et al.*, 2007, p. 7).

En efecto, el docente no puede limitarse a proporcionar siempre la misma ayuda, sino debe ajustarse a las particularidades y condiciones de sus estudiantes, lo que, en caso de las aulas penitenciarias, se caracteriza por la inestabilidad emocional, la irregularidad de la asistencia, y eventos que ocurren sin previo aviso, por diversos motivos propios del funcionamiento carcelario. Estos son aspectos a considerar por encima de cualquier otro, pues resultan claves para orientar la labor docente. En definitiva, es importante incentivar la participación de los estudiante a través de clases recreativas, culturales o en modalidad de taller, utilizando recursos audiovisuales en los casos que se puede y/o material concreto, teniendo como base el trabajo cooperativo con pares, mediados por el profesor ante las dificultades ya planteadas del contexto carcelario, el constructivismo aporta una vía para resolver los desafíos, transformando el aula en un espacio de validación y consolidación de los propios sujetos al interior de la situación de encierro.

#### **4.1. La didáctica según la teoría sociocultural de Lev Vygotsky**

En un contexto de educación de encierro, el rol docente cumple un rol fundamental para instalar procesos comunicativos formales y no formales al interior de los establecimientos educativos intramuros. La cárcel no sólo margina todo contacto con la libertad, sino con el círculo familiar o de grupo de socialización, que es valorizado como referente de contención emocional para los internos.

De esta manera, los maestros deben interactuar cotidianamente con estudiantes que padecen cuadros de depresión (en muchos casos no diagnosticados, lo que impide que reciban el tratamiento oportuno), debido a la falta de contacto con los integrantes de su familia. Ante esto, el profesor proporciona el refuerzo afectivo pertinente a través de diversas actividades e intervenciones vinculadas con la convivencia escolar y el mejoramiento de la autoestima. Generar un clima de aula donde se potencie la participación y compromiso con las tareas o actividades, fomenta el desarrollo de actitudes sociales diferentes al comportamiento carcelario, lo que constituye un factor primordial para lograr la posterior reinserción a la sociedad.

En consecuencia, orientar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva activa, participativa y consciente, aporta a dignificar los derechos humanos de estudiantes en situación de encierro. Desde esta representación, usar metodologías innovadoras permite generar un vínculo entre estudiante y docente, lazo que emerge desde la confianza, por cuanto que refuerza el desarrollo afectivo-emocional de los estudiantes. En un contexto de encierro, cobra pertinencia la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y la teoría afectiva de Humberto Maturana, para orientar las prácticas de educativas y potenciar el rol de mediador del aprendizaje del docente, en el ambiente de disparidad cognitiva y tensión emocional que caracteriza las dinámicas de las aulas en contexto de encierro.

En relación a lo anterior, Becco indica:

El concepto Vygotskiano de mediador está más próximo al concepto piagetiano de adaptación como un equilibrio de asimilación y acomodación que al conductismo mediacional. Al igual que Piaget se trata de una adaptación activa basada en la interacción del sujeto con su entorno. El

desarrollo de la estructura cognoscitiva en el organismo es concebido como un producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio ambiente: la exposición directa a fuentes de estímulo y de aprendizaje mediado. La experiencia de Aprendizaje Mediado es la manera en la que los estímulos remitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador. Este agente mediador guiado por sus intenciones, su cultura y su inversión emocional, selecciona y organiza el mundo de los estímulos (s.f., p. 2).

Siguiendo los principios de Vygotsky, respecto al papel docente como mediador de los aprendizajes y el diálogo del educando con su contexto socio-cultural, es que las prácticas pedagógicas deben conjugar como punto de partida, los conocimientos previos de los estudiantes en situación carcelaria, es decir, los significados y sentidos que disponen en relación al nuevo contenido que se los confronta. Luego, es menester diagnosticar los aprendizajes asimilados durante la trayectoria educativa previa de los jóvenes y adultos, para dar la ayuda justa que los estudiantes necesitan para resolver los desafíos y retos que conllevan a modificar los significados y representaciones que tienen adquiridos sobre el medio social y cultural con el que interactúan. Orientar la reflexión de los conocimientos, habilidades y actitudes que no dominan suficientemente y las formas de resolverlo, supone crear Zonas de Desarrollo Próximo, porque a partir del trato e interacción con los demás se adquieren los conocimientos, ideas, actitudes y valores.

Vygotsky (2009) define ZDP con las siguientes palabras:

La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración (p. 134).

Al respecto, la Zona de Desarrollo Próximo en estudiantes en situación carcelaria, debe ser reforzada considerando el nivel de desarrollo real y aquello que se persigue potenciar, a través del avance y autorregulación, con actividades y prácticas pedagógicas sustentadas en la colaboración. Del mismo modo, se potencian cuando los contenidos se contextualizan tanto a la realidad penitenciaria, como al medio libre, pues el encierro es un contexto circunstancial, pero el espacio definitivo en el cual se deberá insertar este sujeto es el social, por tanto, se educa para la libertad.

Así, el afianzamiento de las ZDP de las personas en contexto de encierro, permite conectarlos con el medio libre, debido a que favorece el desarrollo potencial de habilidades cognitivas y sociales superiores, que son internalizadas individualmente luego del diálogo del joven/adulto con elementos externos representativos del exterior y su futuro, mediados por el docente, en relación a lo que era capaz de hacer cuando recién ingresó al recinto penal y aquello de lo que será capaz de alcanzar en un futuro, autónomamente por sí mismo.

En este sentido, los docentes que orientan sus prácticas desde la teoría sociocultural de Vygotsky, otorgan herramientas reales y simbólicas que contribuyen a mejorar los procesos de aprendizaje, en un sistema educativo que se estructura bajo una lógica de tensión permanente, donde se conecta lo pedagógico- didáctico con las relaciones vinculadas con la distribución del poder. Ante este panorama, los estudiantes deben ser motivados en su disposición a involucrarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del afecto, la empatía, el apoyo y confianza, de esta manera, se pueden implementar metodologías participativas y afirmadas en el respeto, erradicando los prejuicios que existen entorno a espacios educativos intrapenitenciarios por la ciudadanía, logrando que los estudiantes de escuelas de cárcel, pueden comprometerse con su proceso de aprendizaje.

A modo de síntesis, Chaves (2001), resume con las siguientes palabras, el papel DE docente mediador desde la teoría sociocultural:

La teoría sociocultural le da énfasis a las interrelaciones sociales. En el ámbito escolar es fundamental la relación entre estudiantes y adultos. La docente y el docente son los encargados de diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, para ello debe tomar en cuenta el nivel de

conocimiento de las estudiantes y los estudiantes, la cultura y partir de los significados que ellos poseen en relación con lo que van aprender. La docente y el docente deben provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y lleven a su modificación en el infante, por lo tanto, es conveniente planear estrategias que impliquen un esfuerzo de comprensión y de actuación por parte de las estudiantes y los estudiantes (p. 63).

Siguiendo los principios presentados por Vygotsky, cuando el docente genera prácticas pedagógicas, fundadas en la interacción cultural, adquieren valor las experiencias de vida de los estudiantes, ya sea fuera y dentro del encierro, lo que favorece la apertura e indagación del conocimiento, el desarrollo de habilidades y actitudes, al descubrir la funcionalidad o relevancia de los saberes en su cotidianidad.

Por consiguiente, al docente le asiste la función de mediar el desarrollo real y potencial del estudiante, generando un clima de aula pertinente para el desarrollo de aprendizajes significativos, creando estrategias que estimulen la disposición y motivación del estudiante por aprender. Así, acciones tales como: exponer temas de interés, contar a sus compañeros sus historias, dramatizar una situación, diseñar proyectos, seguir instrucciones o respetar acuerdos, favorecen la participación activa en la construcción del conocimiento, aportando a reestructurar esquemas previos desde la ayuda justa y el reforzamiento afectivo. En este sentido, fomentar la confianza por las capacidades que se tienen, ayuda a vencer prejuicios y límites.

En resumen, desde esta perspectiva se persigue potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas a través de la mediación del docente con la interacción con los otros y elementos externos, para así, esquematizar interiormente en el individuo competencias comunicativas y a su vez, sociales, que le permitan actuar como un ciudadano responsable de sí mismo.

## **4.2. La teoría de reforzamiento afectivo de Humberto Maturana**

Desde las teorías afectivas de Humberto Maturana la participación activa del estudiante involucra considerar la importancia del reforzamiento afectivo, para lograr diversos aprendizajes en el contexto de liceos de cárcel, el maestro se debe enfrentar y responder a diversas características psicosociales, que son influyentes al momento de comprender y percibir las problemáticas que condicionan al sujetos y las relaciones interpersonales en la comunidad educativa, las cuales se enmarcan en historias personales, familiares y sociales, marcadas por la marginalidad, la pobreza, núcleos familiares disfuncionales, el abandono y el maltrato intrafamiliar, sumando a esto, las particulares condiciones del recinto penitenciario.

Por lo general, en los estudiantes predominan conductas depresivas, que son detectadas por la manifestación de baja autoestima, desvalorización y vergüenza de sus propios aprendizajes, que, en algunos casos, terminan en el aislamiento. De forma paralela, se encuentran actitudes vinculadas a reacciones agresivas e impulsivas, que se expresan con cambios de humor, actitudes nerviosas y susceptibilidad.

Ante estas circunstancias, los fundamentos de la Teoría Afectiva de Maturana sostienen la importancia del lenguaje para relacionarnos y establecer vínculos con otros, conectándose en la experiencia desde el reforzamiento afectivo y la unidad entre cuerpo y mente. Maturana (2003) afirma:

Estamos en el lenguaje, moviéndonos en él en una peculiar forma de conversación en un diálogo imaginado. Toda reflexión, incluyendo una, sobre los fundamentos del conocer humano, se da necesariamente en el lenguaje, que es nuestra peculiar forma de ser humanos y estar en el hacer humano. Por esto, el lenguaje es también nuestro punto de partida, nuestro instrumento cognoscitivo y nuestro problema. El no olvidar que la circularidad entre acción y experiencia se aplica también a aquello que estamos haciendo aquí y ahora, es muy importante, y tiene consecuencias claves [...] Todo lo dicho es dicho por alguien. Toda reflexión trae un mundo a la mano y, como tal, es un hacer humano por alguien en particular en un lugar particular (p. 13-14).

De esto resulta, que el conocer implica interiorizar en la cultura y la historia que encarnan los jóvenes y adultos privados de libertad, donde el lenguaje cumple un rol fundamental, pues el vivir del ser se da en un continuo entrelazamiento e interacción de emociones y lenguaje, donde confluyen la organización consensuada de acciones y emociones, es así, como se afirma que el vivir humano se da en el conversar.

Lo anterior revela la importancia de que el docente se interese en el estudiante, en conocer sus preocupaciones personales, sus emociones y aspiraciones sociales, ya que el proceso de aprendizaje está enfocado en la preparación para el medio libre e igualmente, en crecer afectivamente, con el propósito de integrarse en una vida social sana, donde se dignifiquen los derechos humanos. Esto solo se logra con la motivación y la participación activa de los discentes en la construcción del aprendizaje, teniendo como pilar fundamental el afecto y la confianza que les brinda el docente.

La forma en que el autor concibe lo humano, conduce inevitablemente a dar importancia a la afectividad y las emociones, planteándose de esta manera, la biología del amor como aspecto central para reconocer al ser humano y su entorno. En efecto, Maturana (2008), define el amor de la siguiente manera:

El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia. Por esto el lenguaje, como dominio de coordinaciones conductuales consensuales, no puede haber surgido en la agresión que restringe la convivencia, aunque una vez en el lenguaje podamos usar el lenguaje en la agresión (p. 9).

En otras palabras, toda institución educativa, a pesar de las condiciones y tensiones del contexto, es una institución basada en el diálogo con el otro, donde se entrecruza el lenguaje de coordinaciones de acciones y el emocionar a través del lenguaje, es decir, son redes de conversaciones, donde el docente desde su actuar responsable, sustentado en el



amor, valida la convivencia social, pues se guían ciertas conductas con la finalidad de obtener el entendimiento mutuo.

El papel docente como observador y mediador del educando, hace que este último mediante la respuesta que le otorgue el maestro se sienta satisfecho o frustrado de la respuesta de aceptación de la conducta del otro. En consecuencia, el proceso de aprendizaje, se define como un fenómeno de transformación estructural en la convivencia, desde interacciones basadas en el amor por medio del lenguaje y en la aceptación del otro y no en la agresión, la negación del amor conlleva a enfermedades psicosociales, es aquí donde se da respuesta a las problemáticas características, ya planteadas con anteriormente.

Las reacciones depresivas y agresivas que condicionan el comportamiento de jóvenes y adultos en situación carcelaria, son reforzadas por la necesidad y temor de salir, e igualmente, la alteración de estados anímicos en fechas como navidad o fin de año, días de visita o momentos cercanos a trámites judiciales.

Es aquí, donde el aula se transforma en un espacio significativo, donde los métodos de aprendizaje y actividades propias de una comunidad educativa, propician a que los internos dentro del encierro, conformen grupos de pertenencia enmarcados en un clima estudiantil y no de población penal, compartiendo tiempos en sus tareas de estudios, generando actitudes solidarias y anti carcelarias, evadiendo problemas familiares y personales, como también romper la coraza que poseen en un inicio, en proteger su identidad, por el impacto de la estigmatización social, una experiencia que los persiguió cotidianamente, coartando la posibilidad de integrarse con comodidad a la sociedad.

Desde los postulados de Maturana (1996), el proceso educativo se da en la convivencia social, espacio en que:

La emoción que funda lo social, que hace posible esa convivencia, es el amor. Como ya dije, las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican el dominio en que nos movemos en nuestro que hacer, y que constituyen como acciones nuestro hacer ¿A qué atiendo yo cuando digo que existe en el otro o en mí tal o cual emoción? Si uno presta atención descubrirá que uno atiende precisamente al dominio de acciones el cual el otro o un se

está moviendo. El amor consiste en las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en convivencia con uno. El amor como toda emoción es un dominio de acciones, en una clase de conducta. En ese sentido, el amor es el fundamento de lo social (p. 238- 239).

Solo resta señalar que la inestabilidad emocional, el desinterés y desmotivación, que caracteriza los estudiantes privados de libertad, demanda actuar desde una práctica afectiva basada en el amor y profundo respeto por el otro, por su sola condición de ser humano.

### **III. FUNDAMENTACIÓN PARA EL LEVANTAMIENTO DE LA PROPUESTA DE ADECUACIÓN CURRICULAR**

#### **3.1. Antecedentes**

##### **3.1.1 ¿Qué es una Adecuación Curricular?**

El sistema educativo nacional se construye sobre la base de los derechos humanos y también se inspira en los parámetros de la calidad, equidad y diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje expresados en la Ley General de Educación. No obstante, en lo que atañe a esta investigación, el principio de flexibilidad presente en ella busca atender a los casos en los cuales el sistema regular –dentro de los que se encuentra el marco curricular- no se ajusta a tales contextos ni permite un óptimo desarrollo de tal proceso. Es por ello que en el artículo 3° de la LGE se puntualiza sobre esto al señalar que “El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales” (2009c, p. 2), lo que abre posibilidades de adaptar lo tocante al quehacer docente, ya que alude a la variedad de realidades que presenta el sistema educativo, dentro del cual se encuentra el tipo de modalidad para personas privadas de libertad. La flexibilización o adecuación de este proceso es una de las alternativas que presenta tal ley a fin de garantizar el derecho a la educación para toda la vida, así como la oportunidad para cada sujeto de alcanzar su desarrollo integral.

Ahora bien, uno de los ajustes que en la praxis educativa se realiza es la adecuación curricular, acción que pretende, como señala el MINEDUC: “Proporcionar respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el progreso de todos los estudiantes. Esta flexibilidad es especialmente valorada cuando se trata de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad” (2015, p. 14). Dada las múltiples realidades de personas y contextos en la educación, en lo tocante a la modalidad de personas adultas privadas de libertad, esta no queda cubierta por el marco curricular, por lo que el objetivo de la adecuación curricular es responder a los requerimientos de esta modalidad –ambiente carcelario, rotación de los estudiantes producto de los traslados, libertad condicional, procedimientos cotidianos de Gendarmería- para que los estudiantes logren los propósitos educativos para que, una vez vueltos a la libertad, puedan desarrollarse con las competencias necesarias que exige la sociedad del medio libre en la actualidad.

Asimismo, la vulnerabilidad de este contexto penitenciario repercute en la toma de decisiones a la hora de la elección de los contenidos, puesto que releva aquellos que pueden ser más pertinentes para el presente y futuro de los educandos que otros, como es el caso del uso instrumental o comunicativo de la lengua en vez de la filosofía del lenguaje. Es así que la adecuación curricular se constituye como una herramienta pedagógica al servicio de las necesidades e intereses de los estudiantes, a la flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las distintas realidades de cada comunidad educativa para el progreso y desarrollo de los estudiantes y así evitar la discriminación, exclusión y marginación en el sistema educativo. De esta manera, tal ajuste favorece la participación y el desenvolvimiento de todos los individuos aun en este tipo de modalidad en este contexto carcelario.

Por consiguiente, en la praxis docente, los profesores realizan modificaciones en su manera de enseñar, en los contenidos, su didáctica, además del marco curricular para adaptarlo a los requerimientos de este contexto particular. Por tanto, las adecuaciones curriculares “Se entienden como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula” (2015, p. 24), a fin de promover un impacto significativo en la forma de enseñar y aprender, en aumentar el acceso a la educación no solo en su ingreso al sistema escolar, sino principalmente en atender y dar respuesta a la diversidad que existe para brindar la posibilidad de desarrollar los aprendizajes, la promoción, egreso y –en lo que respecta a esta modalidad- la futura reinserción en el medio libre con las habilidades y competencias que requieren en la actualidad.

Si bien esta investigación no pretende vincular la educación diferencial con la modalidad educativa para adultos, sí se considera pertinente definir qué se entiende por necesidades educativas especiales (NEE), ya que esto es uno de los aspectos que se toman en cuenta a la hora de realizar una adecuación curricular. Por consiguiente, el MINEDUC (2009c) en el Decreto 170, en su artículo 2º, señala que los estudiantes que presentan tales necesidades son aquellos que precisan de “Ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (p. 2). Esto significa que para conseguir la meta de que todos tengan posibilidades de aprendizaje, se hace necesario realizar ayudas por parte de los docentes, dado que el contexto en el cual se enmarcan las personas privadas de libertad

impide o dificulta que el proceso curricular se lleve de manera regular, sobre todo en lo que respecta a los aspectos pedagógicos.

Además, de acuerdo a este decreto existen dos tipos de NEE: las de carácter permanente y las de transitorio. En la primera se refieren a “Aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad [...]” (2009c, p. 2), y la segunda alude a aquellos obstáculos que se presentan en algún momento de la vida escolar de los educandos. Ahora bien, estas NEE deben detectarse, identificarse y diagnosticarse por medio de profesionales competentes, no obstante, al considerar esto en sentido amplio, los alumnos en contexto de encierro precisan de ayudas pedagógicas –en algunos casos también de otros especialistas- ya que hay contenidos que resultan complejos de enseñar. Por ello, las barreras presentes en estos estudiantes radican principalmente en factores socioculturales y en algunos casos cognitivos, debido al entorno carcelario que tiene sus propios estatutos, leyes y códigos. Tal es el caso del Programa de estudio de Lengua Castellana y Comunicación en el que aparece la unidad de los medios de comunicación, entre los que se encuentra la búsqueda y manejo del internet; sin embargo, por políticas y protocolos de Gendarmería, resulta imposible que los educandos puedan ingresar a internet. Ante esta situación se requiere realizar una adecuación curricular para que estos discentes tengan las mismas posibilidades de aprendizaje que los estudiantes del medio libre. Por tanto, identificar las NEE resulta imprescindible para adecuar los contenidos a las características y necesidades de los estudiantes para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ellos.

### 3.1.2. ¿Por qué es necesario realizar una Adecuación Curricular?

El currículum al constituirse como documento oficial pretende declarar qué contenidos deben enseñarse, cuándo y cómo debe realizarse, el cual al ser de naturaleza pública trata de abarcar a la mayoría de los estudiantes. Además, persigue un objetivo social con el fin de desarrollar al sujeto para su preparación en el presente y en un futuro con los requerimientos que la sociedad le va imponiendo. De acuerdo a lo señalado por Stenhouse (citado en Zúñiga, Poblete y Vega, 2008), él define currículum como: "...una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p. 48). Este autor plantea que el marco curricular es una propuesta que expresa, mediante una serie de estándares, criterios, indicadores y contenidos, cuál es el individuo que va a ser formado en la educación, por lo que estas normas, competencias y conocimientos deben estar vinculadas con la realidad, es decir, con el quehacer cotidiano y las distintas situaciones sociales en las que se encuentren los alumnos, de esta manera debe permanecer abierto a las modificaciones según los adelantos y nuevos saberes que se produzcan. Sin embargo, en la praxis educativa, postula estereotipos e idealismos, pues de acuerdo con Puigdellívol (2006) en relación a esto: "El marco curricular responde a las necesidades educativas pero no a todas" (p. 60). Bajo esta lógica, existen colegios y liceos en los cuales el currículum es insuficiente para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera óptima, ya que los contextos no lo permiten, pues las características e intereses de tales grupos son particulares, diferentes y no se ajustan a lo propuesto por el currículum. En este sentido, por ejemplo, en el Programa de estudio de Lengua Castellana y Comunicación de la educación de adultos (2007) en sus Contenidos Mínimos Obligatorios (C.M.O.) de los medios masivos de comunicación se indica lo siguiente: "Utilización de Internet y correo electrónico para la búsqueda, selección e intercambio de información" (p. 17), pero en el caso de la modalidad educativa en contexto de encierro, por las limitantes propias del ambiente penitenciario resulta imposible enseñar este contenido a tales estudiantes ya que el internet está prohibido para los internos que se encuentran en tal lugar.

Por tanto, como el marco curricular no responde a estas necesidades educativas es pertinente realizar una adecuación de este, puesto que permitirá compensar las deficiencias

que presentan un contexto particular y potenciar la adquisición de habilidades y competencias de manera autónoma por parte de los estudiantes. Asimismo, para estas modalidades educativas que no siguen los patrones regulares del currículum se estima realizar no una adaptación, sino una adecuación, pues aquel según las palabras de Puigdemívol (2006) modifica “El cómo hay que enseñar y evaluar, pero no el qué ni el cuándo es preciso hacerlo” (p. 97), es decir, la adaptación se vincula con la didáctica, con la forma en que el maestro enseña, pero no cuestiona ni los objetivos ni los contenidos. Sin embargo, la adecuación opta por:

Aquellos aprendizajes que estén más al alcance del alumno, dejando en un segundo plano o incluso prescindiendo de los que, por su complejidad, requieren un elevado grado de esfuerzo y persistencia, y que, por añadidura, presentan pocas probabilidades de ser adquiridos y utilizados eficazmente por el alumno (p. 76).

En cambio, la adecuación pone el énfasis en el aprendizaje, es decir, en lo que los estudiantes puedan desarrollar, relegando contenidos –como en el caso del C.M.O. del uso del internet- que por el contexto resulta complejo y plantea nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a adquirir por parte de los educandos. Por consiguiente, los objetivos, la didáctica y los contenidos deben estar al alcance o ajustados en función del estudiante y el entorno en el que se encuentra. Por tanto, para Puigdemívol: “La adecuación curricular se fundamenta en el cómo voy a enseñar a un grupo que no sigue el patrón o estereotipo oficial” (2006, p. 40), dentro del cual está la modalidad educativa para personas adultas privadas de libertad que no sigue, el idealismo del currículum oficial de adultos y por tal razón es pertinente realizarla con el fin de alcanzar la meta de generar posibilidades de aprendizaje para todas y todos, independiente del contexto o situación en el que enmarquen.

### **3.1.3. Adecuación Curricular en la planificación de los docentes de Lengua Castellana y Comunicación de 1NM del liceo Herbert Vargas Wallis Y Rebeca Olivares Benítez**

Para el análisis de estas planificaciones, las cuales comprenden el año lectivo, es decir, desde marzo hasta noviembre, pero que son de carácter mensual, se examinaron las dimensiones que corresponden al contenido disciplinar con sus tres ejes: Oralidad, Lectura y Escritura; el nivel cognitivo que persiguen según la taxonomía de Marzano (2001); el desarrollo de las competencias comunicativas que declaran en sus planificaciones; los indicadores y la dimensión evaluativa, y si realizan adecuaciones o adaptaciones del programa de trabajo en aula.

Para comenzar, en el liceo Rebeca Olivares Benítez (ROB) se aprecia que los tres ejes de la especialidad se desarrollan de manera secuencial, donde la progresión temática de la disciplina abarca, en un comienzo, aspectos elementales y básicos para decantar en aquellos de mayor complejidad. Por ejemplo, se parte desde el concepto de comunicación para llegar a distinguir las funciones del lenguaje en diversas situaciones. Además, en la distribución entre estos tres ejes predominan los aprendizajes esperados (AE) vinculados a la Lectura y Escritura en comparación a la Oralidad. No obstante, existe un equilibrio entre la enseñanza de los textos no literarios y literarios, vale decir, están los contenidos, por un lado, sobre los registros de habla, el uso de los textos expositivos, los medios de comunicación y, por otro, géneros literarios, procedimientos retóricos y expresiones artísticas. Respecto al liceo Herbert Vargas Wallis (HVW), acontece algo similar al primero en relación a la sucesión de los contenidos, ya que parte con las dimensiones más básicas o concretas para avanzar a las de mayor dificultad o abstracción. De igual manera los AE se distribuyen de manera semejante, con predominio de la Lectura y Escritura, donde existen ciclos de 3 clases que se enfocan en la Oralidad. Ahora bien, se puede observar una preponderancia de lo literario sobre los aspectos no literarios, puesto que los géneros narrativos, sus características de forma y fondo, entre otros concentran la mayoría de las clases. Si bien los textos expositivos y el discurso expositivo también son enseñados, los textos literarios son los que predominan en este liceo. Por tanto, en ambos liceos los contenidos se equiparan de forma similar, el primero trata de equilibrar los aspectos literarios y no literarios, mientras que el segundo se inclina por lo no literario, si bien los dos establecimientos enseñan, acerca de lo no literario, aquello



que se relaciona con los textos expositivos, lo cual es parte de la enseñanza que debe transmitirse en primer nivel medio (1NM).

Sobre los niveles cognitivos, en el liceo ROB las dimensiones que expresan en sus planificaciones van desde Comprender (medianamente sencillo), Distinguir, Producir y Utilizar (medianamente complejo), hasta Relacionar (complejo) aunque este último solo aparece una vez. Esto significa que lo que se pretende realizar es consolidar a los estudiantes en un pensamiento relativamente abstracto, en donde ellos sean capaces no solo de adquirir e integrar el conocimiento, sino de extenderlo y refinarlo, y usar este de manera significativa. En el liceo HVW, se consideran desde las dimensiones más básicas, cual es el caso de Identificar (sencilla) hasta las más complejas, como Evaluar. Se puede apreciar una continuidad en los niveles cognitivos, vale decir, una progresión en ellos a fin de que los educandos pasen de un pensamiento concreto a uno abstracto. Por consiguiente, en los dos liceos se busca desarrollar niveles cognitivos superiores, construyendo el proceso desde una dimensión elemental a una de mayor complejidad.

En relación al desarrollo de las competencias comunicativas que se declaran en las planificaciones, el liceo ROB se pone un énfasis en los aspectos de adecuación comunicativa, es decir, utilizar un registro de habla pertinente a la situación enunciativa en la que se encuentre el sujeto. También, favorecen la lectura comprensiva de textos expositivos de uso práctico, lo cual vincula teoría con praxis; esto permite que los estudiantes trabajen con documentos de la vida laboral y social. De igual manera, promueven la producción de textos que sean de uso frecuente, tales como informes, cartas, solicitudes, los cuales se utilizan en contextos de trabajo y profesional. En este sentido, los tres ejes que corresponden de la especialidad de Lenguaje se vinculan al desarrollo de tales competencias, pues buscan asociar tales contenidos con el saber hacer en su uso cotidiano. Llama la atención la enseñanza de las habilidades de producción textual acerca de los procesadores de textos, es decir, utilizar con destreza la escritura y la forma de esta desde un computador u ordenador. Respecto al liceo HVW las competencias comunicativas que se desarrollan son las de producción textual, en su proceso de elaboración, revisión y producto; de oralidad, en sus etapas de preparación, ensayo y exposición; así como de la comprensión lectora, donde las tres competencias se delimitan a los textos expositivos. También, estas competencias se fomentan por medio de la

enseñanza de la literatura y están supeditadas a los aspectos de forma y fondo de los textos literarios. Si bien, en lo no literario estas competencias se desarrollan principalmente en textos expositivos e informes, la tendencia es a orientar tales competencias en los aspectos estructurales y temáticos de estos, es decir, salvo algunas ocasiones donde el enfoque comunicativo queda desplazado por esos aspectos y la subordinación a los contenidos literarios.

Acerca de la dimensión evaluativa, el liceo ROB expresa indicadores que se relacionan con procesos cognitivos, como por ejemplo que los estudiantes infieran información implícita; valoren e interpreten los contenidos o estereotipos en los medios de comunicación; lean comprensivamente –al distinguir las ideas principales de las secundarias; identificando el propósito comunicativo- textos de diversas fuentes, etc., así como evidencia concreta, es decir, que escuchen con atención relatos de experiencias de sus pares o conocidos, redacten descripciones de situaciones comunicativas específicas. En este sentido, tales indicadores buscan no solo demostrar la adquisición del conocimiento, sino también su aplicación; dicho de otro modo, se pretende desarrollar las competencias, en este caso, comunicativas. Además, los instrumentos de evaluación corresponden a lectura comprensiva de guías de trabajo; producción textual de alguna tipología en particular. Dentro de las actividades, se organiza un panel de discusión y la creación de un programa radial que vincula la escucha activa y expresión oral; el uso de plenarias, de compartir ideas, trabajos en grupos. También, el uso de las TIC'S es variado y frecuente, lo cual permite acercar a los educandos del liceo ROB a la realidad práctica del medio libre. Referente al liceo HVW, los modelos de sus planificaciones no aparecen en casilla alguna los indicadores, se puede inferir que los alumnos leen comprensivamente cuando comentan oralmente su contenido; en la producción textual, consideran aspectos formales y de contenido del tipo de texto, aplican normas y reglas lingüísticas a los textos; en la oralidad, cuando planifican su exposición según la estructura básica. Estos indicadores se encuentran, por lo general, en los contenidos literarios. Sin embargo, permiten desarrollar las competencias comunicativas, aunque supeditadas a la enseñanza de la literatura. Los instrumentos de evaluación son las guías de trabajo; pruebas de desarrollo; discursos o exposiciones; producciones de textos, rúbricas y pautas de análisis. En las actividades el diálogo es relevante para el trabajo grupal, y el proceso tanto para la producción textual como los discursos orales que los estudiantes realizan. Por tanto, se puede

observar que en ambos liceos la dimensión evaluativa es similar, tienen semejante enfoque – si bien el liceo ROB lo declara de manera más específica en su planificación- procesual, con evaluaciones formativas, sumativas y los indicadores expresados intentan desarrollar competencias comunicativas. Sin embargo, en la práctica se requiere la elaboración de una adecuación curricular, dado que en el contexto carcelario es pertinente el progreso secuencial de los indicadores, no de la misma manera que una escuela o liceo del medio libre, debido al analfabetismo funcional de los internos, el haber abandonado el sistema escolar hace años, entre otros, y que estos permitan el avance en los grados o niveles de complejidad de los estudiantes.

Ahora bien, respecto a si los dos establecimientos realizan adecuación o adaptación curricular para desarrollar competencias comunicativas, de acuerdo al decreto N°83 del MINEDUC (2015) existen dos tipos, las adecuaciones en los objetivos de aprendizaje y las de acceso. En la primera, estos pueden ser ajustados según los requerimientos específicos o contextuales de cada estudiante, pues “los objetivos de aprendizaje expresan las competencias básicas que todo alumno debe alcanzar en el transcurso de su escolaridad” (p. 29). Por consiguiente, adecuar objetivos implica que los estudiantes tengan mayores posibilidades para desarrollar sus competencias. El segundo tipo, son aquellos ajustes que intentan reducir y hasta eliminar los obstáculos que presentan los educandos para que participen, puedan acceder a la información, su expresión y comunicación. Aquí entran los estilos de aprendizaje, agrandar el tamaño de la letra, la distribución del espacio en la sala de clases, dar respuesta a través de distintos canales, soportes o medios de comunicación, etc. Sin embargo, para el análisis de las planificaciones se considera la adecuación en los objetivos de aprendizaje.

Se puede observar que el Liceo Rebeca Olivares Benítez expresa en su planificación, por ejemplo, en su aprendizaje esperado (AE) de octubre: “Produce textos breves de intención literaria y no literaria sobre temas de interés con diversos propósitos, utilizando variadas fuentes de información”, en el cual las palabras clave son temas de interés, ya que la temática del contexto de los estudiantes permite trasladar la competencia de la esfera teórica al plano práctico. Bajo esta lógica, la adecuación del AE se operacionaliza en la actividad: “escribir relatos breves en los que se muestran situaciones personales de la vida

cotidiana, utilizando el procesador de texto”. Esto significa que el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no se centra en el patrón o estereotipo oficial, sino en un individuo o grupo que comparten situaciones en común, en este caso, la vida cotidiana de los estudiantes privados de libertad. Asimismo, uno de los indicadores es relevante para tal adecuación, puesto que ellos: “comparten sus escritos con los pares, recibiendo opiniones y aportes para mejorar su producción escrita”, lo que abre la posibilidad, bajo una temática de interés común, del diálogo entre los alumnos y el desarrollo de sus habilidades de pensamiento superior. Sin embargo, de las planificaciones del año son bastante pocas las adecuaciones y, por lo general, se realizan adaptaciones –modificaciones en la manera de enseñar y evaluar, pero no cuestiona los objetivos- y en algunos que sí se elaboran, los contenidos están orientados a los aspectos literarios. Para ilustrar las adaptaciones que el liceo realizó en su AE de abril: “Lee comprensivamente textos expositivos y de uso práctico, analizando y resumiendo la información leída”, no obstante, al expresarse de manera amplia y extensa (pueden ser artículos científicos, ensayos, monografías, etc.), esto implica que el AE se orienta a una población en general, el sujeto al cual no se le considera su contexto. Por ende, al no ser modificado este, se realiza una adaptación que consiste en los ajustes de la didáctica, de la enseñanza y la actividad, por ello, los estudiantes: “Leen comprensivamente textos instructivos y los trabajan de acuerdo a contextos adecuados a la vida laboral y escolar”, por lo cual se busca adaptar lo general –textos expositivos de uso práctico- a la realidad de los educandos –la vida laboral-. Lo mismo sucede con los indicadores, por ejemplo, en “infieren información implícita en lo leído”, lo cual no especifica cómo lo evidenciarán estos educandos que, en ocasiones, son analfabetos funcionales y abandonaron el sistema escolar, lo que dificulta la adquisición y aplicación de tales competencias que declara el AE. Por tanto, si bien el liceo ROB realiza un par de veces adecuaciones curriculares, predominan las adaptaciones, cuyas modificaciones, aunque válidas, no pueden responder a su totalidad a las necesidades, características y complejidades que presenta el desarrollo de competencias comunicativas en este contexto de encierro.

Respecto a lo declarado por las planificaciones del Liceo Herbert Vargas Wallis, solo un par de veces se realizan adecuaciones, y en general son las adaptaciones las que predominan. Un caso de adecuación es el de una clase de noviembre cuyo objetivo es “Elaborar un ensayo sobre alguna temática planteada por las películas o cortometrajes

chilenos que la vincule con sus experiencias considerando recursos de estilo, figuras literarias y de lenguaje”, en este sentido, la temática está orientada a las vivencias particulares de los alumnos privados de libertad a fin de favorecer un aprendizaje significativo que vincule el nuevo contenido con los conocimientos previos. De esta manera, el objetivo se operacionaliza en la siguiente actividad: “los estudiantes elaboran, revisan y corrigen borrador, según orientación del docente acerca de alguna temática presentada en alguna película o cortometraje chileno vinculada a sus experiencias considerando aspectos formales del texto”, en la cual los educandos, en su producción textual, expresen un asunto de interés que observaron y cuyo tema relacionó con sus experiencias de vida, las que no son del medio libre, o de una discapacidad, sino del contexto en el cual se encuentran. Sin embargo, al no tener los indicadores de manera explícita, no se puede apreciar con claridad la manera en que se evidencia la adquisición y aplicación del conocimiento. Además, el desarrollo de la competencia comunicativa—en este caso el de la producción textual de una tipología específica- queda subordinada a los aspectos de la enseñanza de la narrativa literaria y del cine. Respecto a las adaptaciones, en una clase del mes de agosto el objetivo es “ensayar exposición oral, según requisitos de forma y contenido”, en tal sentido al ser este de carácter general y sin modificaciones, se adapta y operacionaliza en la actividad: “los estudiantes ensayan sus exposiciones orales, considerando aspectos verbales, no verbales y paraverbales”. Aunque se pretende desarrollar la competencia comunicativa de oralidad –gestualidad, entonación, léxico, registro, etc.- no se ajusta a la progresión en los niveles de complejidad, pues no se indica el proceso desde un estado básico a uno destacado o competente, sino que solo se expresa el contenido sin adecuarlo a un contexto concreto.

Por tanto, de lo examinado en ambas planificaciones de los establecimientos, en líneas generales, los dos liceos expresan solo un par de veces –si bien el liceo ROB un poco más que el HVW- la adecuación curricular en los objetivos o aprendizajes esperados, los cuales, en ocasiones, quedan supeditados a los aspectos literarios. En lo que respecta a las adaptaciones, estas son insuficientes para abarcar un óptimo desarrollo de las competencias comunicativas, puesto que las características, necesidades e intereses de los estudiantes, así como las complejidades propias del liceo penitenciario no alcanzan a ser cubiertas por la adaptación, debido a la generalización que realiza. Por ello, se requiere de acciones que

permitan otorgar mayores posibilidades de aprendizaje significativo en los alumnos, lo cual se puede lograr al realizar una adecuación curricular de tales competencias.

A continuación, se presentan los resultados y análisis de los instrumentos de evaluación aplicados en ambos liceos, como también la Propuesta de Adecuación curricular para el desarrollo de competencias comunicativas.

### **3.2. Aplicación de Instrumentos y análisis de resultados**

La elaboración de la Propuesta de Ajuste Curricular para 1NM de Enseñanza Media de adultos, recoge información de los mismos participantes para articularse: profesores de aula y estudiantes, mediante la aplicación de instrumentos de observación y evaluación. Estos instrumentos se emplearán a 10 docentes en ambos liceos, Herbert Vargas Wallis y Rebeca Olivares Benítez, donde 4 de ellos son de Lengua Castellana y Literatura, y 2 de Educación Diferencial. Igualmente, se aplicarán a los estudiantes de 1NM a los cursos 1NM E - D con un total de 22 educandos en el liceo Herbert Vargas Wallis, y en el Rebeca Olivares Benítez se aplica a los cursos 1NM F-G-H con un total de 28 a 30. Referente a los docentes, se evaluarán las dimensiones a nivel curricular y qué estrategias y adecuaciones implementan para atender a las necesidades educativas de los educandos, evidenciándose esta información con la aplicación de un registro de observación y una entrevista. Por otro lado, tomando en cuenta a los estudiantes, se evaluarán las necesidades o niveles de desempeño en el desarrollo de competencias comunicativas y sus características psicosociales que determinen los niveles de aprendizaje en estos sujetos. Para esto se empleará una ficha de caracterización, un Instrumento de Evaluación Diagnóstica; que se enfoca en la comprensión lectora y la redacción, como también un Juego de roles; que mide la oralidad y el desarrollo de competencias comunicativas.

En este apartado, se presenta el análisis de los Instrumentos de evaluación que se aplicaron en los cursos correspondientes a 1NM de los liceos de adultos Herbert Vargas Wallis y Rebeca Olivares Benítez.

Estos se exponen en el siguiente orden:

#### **1. PROFESORES**

1.1 Registro de observaciones (ver Anexo 1)

1.2 Entrevistas a docentes de Lenguaje y Comunicación y Educación Diferencial. (ver Anexo 2)

#### **2. ESTUDIANTES**

2.1 Ficha de Identificación (ver Anexo 3)

2.2 Instrumento de Evaluación Diagnóstica: (ver Anexo 4)

### **3. EVALUAR NIVELES DE:**

3.1 Comprensión Lectora

3.2 Redacción

3.3 Pautas de Evaluación (Ver Anexo 5)

### **4. EVALUAR ORALIDAD**

4.1 Juego de roles

4.2 Pauta de evaluación (ver Anexo 6)

4.3 Evidencia fotográfica actividad Juego de roles (ver Anexo 7)

Conforme a esto, en el siguiente apartado se exponen los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos, y el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos.

#### **a. Aplicación y análisis del registro de observación de aula**

Respecto al registro de observación (ver Anexo 1), este fue aplicado en cuatro clases los días 10 y 13 de noviembre del 2017 en el liceo Herbert Vargas Wallis (HVW) y Rebeca Olivares Benítez (ROB), respectivamente, en relación a tres ámbitos: el *ambiente de la clase*, la *estructura de la clase* y la *interacción pedagógica*.

En relación al primer ámbito: el ambiente de la clase, en ambos liceos se observó que *los estudiantes presentan disposición a trabajar en las tareas que les consigna el docente*, por ejemplo, en la elaboración de un diario siguiendo la estructura de tal género discursivo. Además, según lo visto en clases, los alumnos demuestran interés en cumplir con las actividades y subir sus notas. Asimismo, *los educandos evidencian participación en el desarrollo de la clase*, pues aportan con sus opiniones sobre el contenido, en este caso, con las actividades que relacionan la literatura y el arte, y *permanecen en silencio durante la clase* lo que denota que prestaron atención a la clase y a la recepción de la temática. No obstante, también se aprecia que a momentos los estudiantes conversan, están inquietos y se percibe bastante bulla en la sala. Sin embargo, en líneas generales, la observación del ambiente de la clase en estas aulas permitió concluir que los alumnos presentan una disponibilidad hacia el aprendizaje, la cual se evidencia a través del interés, motivación y participación que expresan en el desarrollo de la clase. Esto abre posibilidades para mejorar el desempeño académico, la motivación, la confianza y la autoestima de los educandos y el



educador, pues evita las conductas de riesgo, lo que resulta idóneo en un contexto conflictivo propio de una cárcel.

Respecto a la segunda dimensión, la estructura de la clase, los profesores de ambos liceos la siguen, lo que permite organizar los tiempos para la ejecución de las actividades que se realizarán, ya que se pudo observar en todos los registros los tres momentos de inicio, desarrollo y conclusión. *En el inicio, los docentes declaran el objetivo de la clase*, tales como “Comprender los diferentes mundos narrativos” o “Identificar los elementos constitutivos del cuento”. También, *ellos activan los conocimientos previos* mediante el uso de preguntas-respuestas, como fue el caso de la relación entre arte y literatura (¿Qué diferencias y similitudes presentan? ¿Qué otros medios de expresión artístico se vinculan con la literatura?) así como la asociación entre los intereses de los alumnos con los nuevos contenidos, como sucedió con las temáticas de amistad y la discriminación social en la película *Machuca*. *En el desarrollo, se aprecia que los profesores entregan los contenidos*, mundos narrativos, textos no literarios, por medio de material audiovisual como *power point*, el uso de imágenes y canciones –en el caso del liceo HVW- y videos de películas o cuentos, en el liceo ROB. En las actividades, se indican a los estudiantes las consignas correspondientes, *los docentes dan ejemplos e ilustraciones* tomando en consideración lo visto anteriormente en otras clases, en la explicación del mundo onírico en un cuento analizado antes (HVW) y la aplicación del contenido de los distintos elementos del cuento y su estructura en una representación de la historia (ROB). *En el cierre, los profesores realizan actividades de cierre que sintetizan la lo hecho en clases*, como el ejemplo de una canción de la banda *Los Prisioneros* con el Realismo Social (HVW) y también realizan el método de preguntas-respuestas para evaluar el nivel de logro del objetivo. Se registra además que en este momento se da el espacio para pasar la asistencia.

Referente al tercer ámbito, la interacción pedagógica, se observó que los *estudiantes aportan ideas, se escuchan entre sí y dialogan tanto entre ellos, como con el profesor* en los distintos momentos de la clase, pues cuando se les pidió analizar otras manifestaciones artísticas (pintura) o un cuento, se pudo registrar que *la participación de los estudiantes* es activa ya que contestan a todas las preguntas –como sucedió en el liceo ROB- realizadas por la profesor, comparten los libros que han leído y cuáles otros son de su interés. Además, los

profesores, en conjunto con los alumnos realizan el resumen de la clase; se trabajan en parejas o de manera individual, el docente, por su parte, les ofrece ayuda y apoyo para la actividad, en el caso de que necesiten alguna ayuda en la actividad –redacción y partes de la noticia-.

En síntesis, la dinámica educativa en este contexto de personas privadas de libertad de ambos liceos, de las observaciones que se pudieron realizar, los docentes respetan la estructura de la clase en los tres momentos de esta, promueven un ambiente de aprendizaje y la interacción pedagógica se basa en el diálogo de respuestas-preguntas entre profesor y estudiantes, la participación y el interés de ellos por dar su opinión y expresar sus ideas- incluso de manera más visible en comparación a varios liceos y escuelas del medio libre-.

#### **b. Análisis de Entrevista estructurada**

Desde la perspectiva cualitativa, entrevista se define según Hernández-Sampieri (2014) como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) (p. 403) de una manera más íntima, flexible y abierta. Las entrevistas se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. Para esta investigación se consideró emplear la entrevista estructurada, donde los investigadores se ciñeron a una pauta de preguntas específicas, las que definieron los temas consultados y su orden.

Bajo la lógica de lo cualitativo, la entrevista busca realizar preguntas sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, atribuciones, etc., por lo que el diseño del instrumento de recolección de datos empleado, permitió entrevistar a profesores tanto Lengua y Literatura como de Educación diferencial. Así, en el Liceo Rebeca Olivares Benítez y Liceo Herbert Vargas Wallis se aplica una entrevista estructurada a 3 profesores de Lenguaje de cada establecimiento (6 en total) y 2 educadores diferenciales (un total de 4) (ver Anexo 2).

Las dimensiones trabajadas con los profesionales son 6 en el caso de Lenguaje mientras que en Educación diferencial son 5. A continuación, se presentan los resultados de su aplicación en modalidad presencial, en ambos liceos:

## Entrevista a docentes de Lengua y Literatura

Dimensión 1: <b>Recepción del contexto y función de la educación</b>	
<p>En esta área, se realizan 4 preguntas relacionadas con los siguientes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Años de experiencia.</li> <li>• Mayores desafíos presentados por el contexto.</li> <li>• Rol del docente.</li> <li>• Compromiso asumido por el estudiante.</li> </ul>	
Liceo Herbert Vargas Wallis	Liceo Rebeca Olivares Benítez
<p><b>Desafíos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abordar grupos heterogéneos y lidiar con el contexto.</li> <li>2. Liderar con el contexto.</li> <li>3. Desarrollar un currículum pertinente.</li> </ol> <p><b>Rol docente:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contener al estudiante, dialogar.</li> <li>2. Asistencia, acompañamiento.</li> <li>3. Empatía.</li> </ol> <p><b>Nivel de compromiso:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compromiso con finalidad de beneficio.</li> <li>2. Paulatino, se asume en el tiempo.</li> </ol>	<p><b>Desafíos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perfil del estudiante.</li> <li>2. Adecuarse al contexto.</li> <li>3. Estrategias para motivar al estudiante.</li> </ol> <p><b>Rol docente:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proveedor de conocimiento.</li> <li>2. Formar, socializar y educar.</li> </ol> <p><b>Nivel de compromiso:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desde un cien por ciento, hasta aquellos que lo hacen por acceder a un beneficio.</li> <li>2. Compromiso con el colegio, no con el aprendizaje.</li> <li>3. Compromiso bajo, solo para cumplir con ese requisito.</li> </ol>

La experiencia laboral en contexto de encierro de los 6 profesores consultados, varía de 1 a 8 años. En relación a la labor docente, los mayores desafíos que se han presentado durante la trayectoria, está el adecuarse al entorno, entender que es un lugar diferente con un grupo etario que varía de 22 a 50 años, como señala el entrevistado 1 del Liceo Herbert Vargas Wallis (HVW) “Yo diría que el desafío más grande es abordar grupos tan heterogéneos, en los que tienes cabros de 22 años que estudiaron, no sé, hace cinco que dejaron el colegio y tienes un caballero de 50 que no estudió hace 30 años”. Además, generar

estrategias para la motivación, hacer una recogida de sus conocimientos previos y desde ahí responder a sus necesidades. De los 6 docentes consultados, 3 consideran como un desafío el contexto educativo. El entrevistado 2 del Liceo Rebeca Olivares Benítez (ROB) menciona como desafío *“lograr implementar estrategias que permitan la motivación de los estudiantes para venir al liceo”*, debido a que los alumnos que acuden al establecimiento no lo hacen por aprender, sino más bien por acceder a un beneficio penitenciario, por lo que es el docente quien debe procurar que ellos entiendan que la educación que se entrega, cobra sentido en lo cotidiano.

Desde la perspectiva del rol docente, buscan aportar a través de la enseñanza y el desarrollo de un currículo pertinente, a la vida de sus estudiantes cumpliendo una tarea que no difiere mucho a la educación en general, siendo docentes que en palabras del entrevistado 2 del Liceo HVW *“desde la docencia propiamente tal hasta la asistencia, el acompañamiento, la contención, la orientación, etc.”* Por último, en esta dimensión se indaga sobre el compromiso que asumen los alumnos, el que resulta ser paulatino y finalmente lo asumen una vez que terminan el proceso y toman conciencia de sus aprendizajes. Además, el entrevistado 2 del Liceo ROB señala que *“con el proceso de aprendizaje en sí, no es mucho el compromiso. Con el colegio sí, porque el colegio le otorga ciertos beneficios intrapenitenciarios”*.

Lo anterior permite entender la importancia que radica en asumir las variables que están sujetas al contexto en que se imparten las clases, desde el entorno hasta los estudiantes, debido a que esto se presenta como uno de los mayores desafíos presentes en la labor docente y es precisamente desde ahí de donde se comienza a trabajar en torno a sus necesidades, motivando el proceso de enseñanza – aprendizaje de modo que los docentes cumplan un rol formador y de orientador para guiar a los alumnos a que estos asuman un compromiso con sus procesos e internalizar los contenidos.

<b>Dimensión 2: Perfil del profesor en contexto de encierro</b>
En esta área, se realizan 2 preguntas relacionadas con los siguientes tópicos: <ul style="list-style-type: none"><li>• Formación entregada por las universidades para responder al contexto.</li><li>• Competencias del docente para su desempeño en educación intrapenitenciaria.</li></ul>

Liceo Herbert Vargas Wallis	Liceo Rebeca Olivares Benítez
<p><b>Formación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las universidades no consideran el contexto de encierro en las mallas curriculares.</li> <li>2. No hay una actualización en las mallas que preparen para trabajar en estos liceos.</li> <li>3. No hay una visión de la educación para adultos.</li> </ol> <p><b>Competencias:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejo de grupo, cercanía con los estudiantes.</li> <li>2. Líder, orientador y contar con un buen manejo de los contenidos.</li> </ol>	<p><b>Formación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las universidades no preparan para los distintos contextos.</li> <li>2. Las herramientas que entregan las universidades son casi nulas.</li> <li>3. Las universidades solo se enfocan en la educación de niños y adolescentes.</li> </ol> <p><b>Competencias:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad para generar un aprendizaje significativo.</li> <li>2. Capacidad para adecuarse a los tiempos, situaciones y estado de ánimo de los estudiantes.</li> <li>3. Conocimientos específicos del trabajo con jóvenes y adultos y formación en neurociencias.</li> </ol>

En esta dimensión, los profesionales entrevistados señalaron que las herramientas entregadas por las universidades donde cursaron sus carreras, no preparan para los distintos contextos en los que se puede llevar a cabo el proceso educativo, como menciona el entrevistado 1 del Liceo HVW “... yo creo que las mallas curriculares de las universidades ni siquiera se toman en consideración el contexto de encierro”. Las mallas curriculares están basadas en supuestos teóricos que no tienen correlato con la realidad pedagógica de este tipo de educación. Para remediar esto, es necesario que las universidades se vinculen de manera directa con el medio. En palabras del entrevistado 2 del Liceo HVW quien menciona que “Lo que se necesita o se requiere es una vinculación directa de las universidades con el medio ¿para qué? Para levantar -digamos- las necesidades, los requerimientos y establecer cuáles son las brechas entre, lo que postulan como plan o carrera y lo que efectivamente se necesita en, por ejemplo, contextos como este”.

En concordancia con las competencias que debe adquirir un docente para responder a las necesidades de los estudiantes, los profesores difieren en sus respuestas. Tal es el caso del entrevistado 2 del Liceo HVW quien señala que un docente debe tener “un liderazgo

*fuerte, orientador y claro, hasta una pertinencia de manejo en contenido.*” En el caso del Liceo ROB, el entrevistado 2 menciona como competencia *“la capacidad para adecuarse a los tiempos, a las situaciones, a las suspensiones de clase repentinas, al estado de ánimo cambiante de los estudiantes”*. Por lo anterior se infiere que los profesores deben contar con variadas competencias para responder al contexto, desde un liderazgo, manejo de grupo y ser orientador hasta una formación en neurociencias.

Se concluye por lo anterior, que los docentes que ejercen en este contexto adquieren herramientas necesarias para cumplir con el desarrollo de su trabajo a través de la experiencia. Dentro de las competencias de los profesionales y como se ha mencionado en la dimensión anterior, se encuentra el gran desafío de la adecuación al contexto intrapenitenciario, el que dificulta el trabajo docente debido a las situaciones que pueden ocurrir dentro de la cárcel, desde estudiantes golpeados, ausencia de los mismos e interrupciones originadas por parte de gendarmería como, por ejemplo, en situaciones de allanamiento. Lo anterior, no solo tiene repercusiones en el trabajo diario, sino que afecta las metas globales en cuanto contenidos pendientes a transmitir a los educandos.

<b>Dimensión 3: Currículum nacional de educación y formación de adultos</b>	
<p>En esta área, se realiza 1 pregunta relacionada con el siguiente tópico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia entre los Planes de Estudio para responder a las características del contexto y perfil del estudiante.</li> </ul>	
<b>Liceo Herbert Vargas Wallis</b>	<b>Liceo Rebeca Olivares Benítez</b>
<p><b>Coherencia en los Planes de Estudio:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No responde al contexto.</li> <li>2. No existe un currículum para alumnos en este contexto.</li> <li>3. Entre profesores se realiza un trabajo de selección de aprendizajes clave.</li> </ol>	<p><b>Coherencia en los Planes de Estudio:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No hay relación.</li> <li>2. El Programa está bien, el profesor es quien debe trabajar en función de las características del contexto.</li> <li>3. La coherencia de currículum no tiene que ver con el Marco curricular, sino con la bajada que el docente hace.</li> </ol>

Al ser consultados sobre si los programas permiten responder a las características del contexto, indican que trabajan con el currículum de adultos, aunque no considera las particularidades del contexto de encierro por lo que el docente debe hacer una selección de lo adecuado para los estudiantes. Los 3 docentes del Liceo HVW coinciden en que no hay coherencia en los Planes de Estudio. En cuanto al Liceo ROB, solo 1 docente cree que no hay relación, mientras que el entrevistado 2 señala que “... yo creo que los planes y programas son bien extensos, y bien ricos y diversos, creo que la contextualización la hace el profesor.” En síntesis, 4 consideran que no hay coherencia en el enfoque para responder al contexto, mientras que los 2 restantes atribuyen al docente la labor de trabajar en función al contexto.

Es por esto que la investigación realizada toma aún más fuerza, considerando la necesidad de los docentes ante un currículum que se adapte a la realidad de los estudiantes, de modo que esto guíe el trabajo de los profesionales con una selección previa de contenidos pertinentes y enfocados en la formación de adultos privados de libertad.

**Dimensión 4: Percepción del aprendizaje y enseñanza del lenguaje orientado al desarrollo de competencias comunicativas**

En esta área, se realizan 3 preguntas relacionadas con los siguientes tópicos:

- Competencias comunicativas que persigue formar.
- Necesidades educativas especiales recurrentes. Forma de atenderlas.
- Competencias comunicativas para mejorar habilidades sociales.

<b>Liceo Herbert Vargas Wallis</b>	<b>Liceo Rebeca Olivares Benítez</b>
<p><b>Competencias comunicativas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresión oral y escrita.</li> <li>2. Leer comprensivamente y escribir con cierto grado de coherencia.</li> <li>3. Capacidad para comunicar las ideas.</li> </ol> <p><b>NEE recurrentes y cómo atenderlas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Forma de expresar las ideas.</li> <li>2. Lectura comprensiva. Una forma de atender a esta necesidad es la búsqueda de material significativo para intencionar el desarrollo.</li> <li>3. Llevar lo oral a lo escrito. Esto se atiende mediante la producción textual.</li> </ol> <p><b>Competencias comunicativas para mejorar habilidades sociales:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El lenguaje sustenta el pensamiento.</li> <li>2. El desarrollo de competencias comunicativas está directamente relacionado con la reinserción social.</li> <li>3. Las competencias comunicativas enseñadas, serán extrapoladas por los estudiantes cuando adquieran la libertad.</li> </ol>	<p><b>Competencias comunicativas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leer fluidamente, expresar ideas y hacer una asociación de las mismas.</li> <li>2. Oralidad y escritura en situaciones cotidianas.</li> </ol> <p><b>NEE recurrentes y cómo atenderlas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprensión de textos.</li> <li>2. Oralidad, que se atiende al generar la instancia para expresar puntos de vista, desarrollar temas, opinar y trabajar en grupos dialogantes.</li> </ol> <p><b>Competencias comunicativas para mejorar habilidades sociales:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al tener habilidades comunicativas se generan oportunidades.</li> </ol>

Los docentes persiguen formar competencias comunicativas relacionadas con la expresión oral en cuanto a la pronunciación o dicción, además de la capacidad de comunicar ideas, dejando de lado el coa para desenvolverse en situaciones comunicativas formales.



El entrevistado 2 del Liceo ROB señala que se debe *“potenciar la habilidad de la oralidad y la escritura en situaciones cotidianas”*. Así mismo, se busca que tengan capacidad de traspasar lo que piensan a lo escrito con un cierto grado de cohesión. Una de las preguntas de esta dimensión apunta al desarrollo de competencias comunicativas para mejorar las habilidades sociales debido a que deben enfrentar a psicólogos, funcionarios y otros profesionales del área técnica, por lo que estas competencias permiten que tengan un mejor diálogo, ya que las habilidades desarrolladas generan mejores oportunidades. Además, el entrevistado 1 del Liceo HVW señala que *“el lenguaje sustenta un pensamiento; si ellos logran organizar su forma de expresión, su lenguaje, obviamente también van a lograr mejorar su pensamiento”*, lo que contribuye a mejorar sus competencias comunicativas para la reinserción social al formular de manera adecuada la expresión de sus ideas.

Tras la entrevista y el posterior análisis de los resultados obtenidos, se advierte que el desarrollo de las competencias se destaca por un empobrecimiento en el uso del lenguaje, por lo que esto resulta determinante al trabajar en la adecuación curricular. Esto se relaciona directamente con el fin de la investigación realizada y posterior propuesta, ya que lo que se busca es ofrecer a los docentes una adaptación del currículo orientada al desarrollo de competencias comunicativas que permitan a los estudiantes expresarse con mayor claridad y mejorar las relaciones que estos tengan tanto dentro de los centros penitenciarios, como fuera de estos, educando para la libertad y otorgando herramientas para enfrentar el futuro.

<b>Dimensión 5: Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	
En esta área, se realizan 2 preguntas relacionadas con los siguientes tópicos:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de competencias comunicativas.</li> <li>• Organización de la clase para una experiencia significativa.</li> </ul>	
<b>Liceo Herbert Vargas Wallis</b>	<b>Liceo Rebeca Olivares Benítez</b>
<p><b>Estrategias y recursos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como estrategia se aplica la evaluación de proceso y como recursos se utiliza material audiovisual.</li> <li>2. El foco es puesto en el trabajo del estudiante y se trabaja por proyectos.</li> <li>3. El recurso utilizado es material audiovisual.</li> </ol> <p><b>Organización de la clase:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La clase se inicia recurriendo a lo cotidiano, el desarrollo en modalidad taller y el cierre al llegar al concepto.</li> <li>2. En un inicio se activan conocimientos previos y establecer un contexto de aprendizaje.</li> <li>3. Activar conocimientos previos desde lo cotidiano, el desarrollo con material audiovisual, conversación y el cierre evaluativo.</li> </ol>	<p><b>Estrategias y recursos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como recurso, se hace uso de la pizarra interactiva.</li> <li>2. Material audiovisual.</li> <li>3. La tecnología sirve como apoyo en los recursos, pero la capacidad de conversar es fundamental.</li> </ol> <p><b>Organización de la clase:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La planificación de la clase permite considerar los factores externos que se pueden presentar. Generar un buen ambiente de clase y desde ahí activar conocimientos previos.</li> <li>2. Organización del trabajo anual en función de módulos: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Teórico</li> <li>b) Práctico</li> <li>c) Evaluativo</li> </ol> </li> </ol>

En cuanto a los recursos utilizados por los profesores, está el material audiovisual, pizarra interactiva, equipos de computación, entre otros. Con respecto a estrategias, se apegan a las evaluaciones por procesos, orientando el foco hacia el estudiante de manera que, durante el proceso, el alumno adquiera grados de autonomía. Al organizar la clase para obtener experiencias significativas por parte de los educandos, se da énfasis al momento de planificar, ante esto el entrevistado 1 del Liceo ROB indica que *“hay un momento previo que es el tema de la planificación, desde ahí yo ya estoy contemplando todos los factores externos que se*

*pueden presentar, y para poder fomentar un aprendizaje significativo, lo primero que trato es generar un buen ambiente de clases.”*

El análisis de esta dimensión permite entender lo clave que resulta el momento previo a las clases y la importancia que debe otorgar el docente a las planificaciones de sus clases. De esta manera se organiza el proceso de enseñanza – aprendizaje en pos de las dificultades que se puedan presentar en el transcurso de las clases, haciendo uso de la experiencia adquirida. Además, en la planificación se consideran las estrategias a utilizar para transmitir los conocimientos a los estudiantes adecuando los contenidos a la particularidad de cada grupo – curso y así lograr que los alumnos se apropien de la materia.

<b>Dimensión 6: Rol de la evaluación</b>	
<p>En esta área, se realizan 2 preguntas relacionadas con los siguientes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque pedagógico y función de la evaluación en el contexto.</li> <li>• Instrumentos o procedimientos para recoger y sistematizar la evaluación de competencias comunicativas.</li> </ul>	
<b>Liceo Herbert Vargas Wallis</b>	<b>Liceo Rebeca Olivares Benítez</b>
<p><b>Enfoque pedagógico y función de la evaluación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enfoque deductivo, la evaluación entrega un panorama de lo aprendido.</li> <li>2. Enfoque por competencias, valorando el proceso.</li> </ol> <p><b>Instrumentos o procedimientos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participación en clases, talleres, pautas.</li> <li>2. Talleres, <i>focus group</i>, exposiciones.</li> <li>3. Trabajo grupal e individual, producción de textos y debates.</li> </ol>	<p><b>Enfoque pedagógico y función de la evaluación:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La evaluación entrega una noción de la mejora de habilidades en el estudiante.</li> <li>2. La calificación importa porque se convierte en un referente para que los estudiantes tengan un informe. La evaluación es importante porque ellos entienden que ocupan el tiempo de manera provechosa.</li> <li>3. La evaluación es donde el estudiante tiene la posibilidad de dar su punto de vista y ser evaluado mediante una rúbrica.</li> </ol> <p><b>Instrumentos o procedimientos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un procedimiento es monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Instrumentos como afiches, elaboración de textos, actuación, representación de situaciones.</li> <li>3. Como procedimiento se emplea la observación directa y como instrumentos la rúbrica, y la auto y co-evaluación.</li> </ol>
--	---

La evaluación permite que los estudiantes sepan que están aprendiendo y además da cuenta al docente sobre qué hay que mejorar. El entrevistado 1 del Liceo HVW indica que la evaluación es importante por cuanto “... *da la guía para ver qué cosas seguir repitiendo, qué cosas no dejar de lado.*” Si bien todos otorgan respuestas diferentes, el punto en común es que la evaluación da un panorama de los avances obtenidos y de las acciones a tomar en base a los resultados. Los instrumentos utilizados para la recogida de información son talleres, exposiciones, trabajos grupales, auto y evaluación y además un monitoreo constante con preguntas. El entrevistado 1 del Liceo ROB dice: “*voy monitoreando para tú poder evidenciar que realmente el proceso de aprendizaje-enseñanza se está llevando*” mientras que el entrevistado 2 del Liceo HVW señala que “*generalmente se ocupan pruebas, pero nosotros ocupamos re pocas pruebas, más trabajos. Trabajos de diferente índole: de talleres, de focus group, de exposición, de interrogación didáctica; toda aquella acción pedagógica que permita que el estudiante se movilice dentro de la sala de clases*”, donde el estudiante pasa a ser el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, se concluye que del docente depende el uso que se dé a las evaluaciones realizadas, tanto formativas como sumativas. En cuanto a las evaluaciones es preciso destacar que proporcionan la información necesaria para que los profesores recojan datos y sepan orientar la enseñanza y optimar la práctica pedagógica logrando mejores resultados en el aprendizaje. Además, al tener los resultados, los docentes obtienen datos valiosos sobre qué recursos resultan más apropiados para evaluar a los educandos.

## Entrevista profesores de Educación Diferencial

Dimensión 1: <b>Recepción del contexto y función de la educación</b>	
En esta área, se realizan 3 preguntas relacionadas con los siguientes tópicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Años de experiencia.</li> <li>• Rol del Educador Diferencial.</li> <li>• Ficha delictual del estudiante y relación pedagógica.</li> </ul>	
Liceo Herbert Vargas Wallis	Liceo Rebeca Olivares Benítez
<p><b>Rol del Educador Diferencial:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ampliar las posibilidades para que accedan al conocimiento.</li> <li>2. Entregar estrategias de aprendizaje para complementar al profesor de aula común.</li> </ol> <p><b>Ficha delictual y relación pedagógica:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No es determinante que los estudiantes cuenten con una ficha delictual. Hay una perspectiva de estudiante, no de interno.</li> <li>2. Se obvia que tengan ficha delictual. La relación establecida es de estimulación.</li> </ol>	<p><b>Rol del Educador Diferencial:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Especialistas en estrategias para entregar el contenido.</li> <li>2. Co-educador.</li> </ol> <p><b>Ficha delictual y relación pedagógica:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La ficha no tiene importancia, así no se emiten juicios de valor. Preferencia a saber que son estudiantes.</li> <li>2. Son estudiantes, no reos. La relación establecida es de profesor-alumno.</li> </ol>

La experiencia laboral de los profesionales entrevistados varía entre 1 y 7 años insertos en la educación en contexto de encierro, la que es definida como grata por la dinámica y por lo que se aprende a diario sujeto al ambiente de trabajo. Los educadores señalan que aún hay mucho que hacer, debido a que es una tarea que está comenzando y donde se deben implementar estrategias. El rol del educador se relaciona con la co-educación y son quienes proporcionan herramientas, como menciona la entrevista 2 del Liceo Rebeca Olivares Benítez “*co-educador, es decir, es quien proporciona tal vez las estrategias o algún tipo de estrategia diversificada para el profesor de aula regular* “. Cuando fueron consultados sobre su postura al tener estudiantes que poseen una ficha delictual, estos señalan que no es determinante y solo cobra sentido en cuanto necesitan saber el tiempo de permanencia. El entrevistado 1 del Liceo HVW indica que “*Lo único que me hace preguntarle en algo relacionado con su delito, el tiempo de permanencia, porque*

*necesitamos que estén dentro de al menos un período de un año en el proyecto de integración.”* Considerando lo anterior, la recepción de los profesionales ante el contexto es positiva, por cuanto el entorno plantea diversos desafíos para los educadores mediante los cuales aprenden y adquieren experiencia que incrementa sus habilidades para trabajar en conjunto con los profesores del área y de esta manera ser un aporte para los estudiantes con NEE.

<b>Dimensión 2: Perfil del profesor en contexto de encierro</b>	
En esta área, se realizan 2 preguntas relacionadas con los siguientes tópicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herramientas entregadas por las universidades para responder al contexto.</li> <li>• Competencias del Educador Diferencial.</li> </ul>	
<b>Liceo Herbert Vargas Wallis</b>	<b>Liceo Rebeca Olivares Benítez</b>
<b>Formación entregada por las universidades:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No hay herramientas, conocimiento o formación para trabajar en este contexto.</li> <li>2. Se entregaron herramientas para la educación de adultos, no en contexto de encierro como tal.</li> </ol>	<b>Formación entregada por las universidades:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No hubo formación especialista en contexto de encierro.</li> <li>2. No hubo ningún tipo de herramienta relacionada con la educación de adultos.</li> </ol>
<b>Competencias del Educador Diferencial:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Empatía.</li> <li>2. Innovador, proactivo, observador y crítico.</li> </ol>	<b>Competencias del Educador Diferencial:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contar con competencias sociales.</li> <li>2. Creativos.</li> </ol>

El análisis permite concluir que las universidades no consideran formar a futuros profesionales para trabajar en contexto de encierro, todo está enfocado en la educación tradicional regular, ya que los 4 Educadores consultados señalan que no recibieron herramientas. En relación a esto, el entrevistado 1 del Liceo ROB menciona que *“No, si bien es cierto que tuve una profesora que entregaba ciertas herramientas, no hubo una formación especialista en contexto de encierro”*. En cuanto a las competencias que tienen que desarrollar para responder al contexto, la entrevistada 2 del Liceo HVW señala que *“estar siempre innovando, un profesor tiene que ser innovador y proactivo. Observador y crítico”*

*de su práctica para poder llevar a cabo un mejor trabajo día a día*”. Es por esto que se debe considerar en la propuesta, plantear actividades creativas, ya que los profesionales enfocan en eso su aporte en el trabajo de coeducación con los docentes, llevando a cabo una adecuación pertinente para los estudiantes con NEE.

<b>Dimensión 3: Necesidades educativas especiales (NEE) y adecuación curricular en el área de Lengua Castellana y Comunicación</b>	
<p>En esta área, se realizan 8 preguntas relacionadas con los siguientes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto para elaborar programa de trabajo.</li> <li>• Intervención en el aula según el decreto.</li> <li>• Necesidades educativas relacionadas con el área de Lenguaje.</li> <li>• Instrumentos para diagnosticar NEE.</li> <li>• Evaluación semestral y anual.</li> <li>• Adecuaciones en el área de lenguaje.</li> </ul>	
<b>Liceo Herbert Vargas Wallis</b>	<b>Liceo Rebeca Olivares Benítez</b>
<p><b>Decreto para elaborar programa de trabajo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Decreto 170</li> <li>2. Decreto 170</li> </ol> <p><b>Intervención en aula:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desde la integración a la inclusión.</li> <li>2. Co-docencia dentro del aula, creando una red de apoyo y guía para los estudiantes.</li> </ol> <p><b>NEE del área de Lenguaje:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresión oral.</li> <li>2. Lectoescritura.</li> </ol> <p><b>Instrumentos para diagnosticar NEE:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. CLPT (Prueba de comprensión lectora y producción de textos)</li> </ol>	<p><b>Decreto para elaborar programa de trabajo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Decreto 170</li> <li>2. Decreto 170</li> </ol> <p><b>Intervención en aula:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En el aula común se trabaja con el decreto 83 generando estrategias para todos. En aula de recursos se trabaja con el decreto 170 que refuerza contenidos.</li> <li>2. En el aula se atiende a 7 estudiantes, 2 de ellos con necesidades educativas permanentes, mientras que los 5 restantes tienen necesidades educativas transitorias.</li> </ol> <p><b>NEE del área de Lenguaje:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejo y comprensión del código.</li> </ol>

<p>2. CLPT (Prueba de comprensión lectora y producción de textos)</p> <p><b>Evaluación semestral y anual:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las evaluaciones se dividen en diagnóstico inicial, estado de avance y reevaluación.</li> <li>2. El trabajo tiene quiebres y no es constante, ante eso debe haber ajustes en la marcha para avanzar en logros.</li> </ol> <p><b>Adecuaciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Forma de entregar la evaluación.</li> <li>2. La adecuación curricular más significativa fue reemplazar las pruebas escritas por pruebas lúdicas con material concreto.</li> </ol>	<p>2. Comprensión lectora.</p> <p><b>Instrumentos para diagnosticar NEE:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. CLPT (Prueba de comprensión lectora y producción de textos)</li> <li>2. CLPT (Prueba de comprensión lectora y producción de textos)</li> </ol> <p><b>Evaluación semestral y anual:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se evalúa con nivel de desempeño y niveles de logro. Se realiza un informe semestral o de avance.</li> <li>2. Se evalúa mediante adecuaciones enfocadas en la presentación del instrumento y mediación en actividades.</li> </ol> <p><b>Adecuaciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar la necesidad y generar una estrategia.</li> <li>2. Formas de presentar la información y mediación en algunos instrumentos de evaluación proporcionando estrategias para llegar a la respuesta adecuada.</li> </ol>
---	--

Quienes ejercen como Educador Diferencial y como señalan los entrevistados, trabajan con el decreto 170 que rige el proyecto de integración que norma y regula en base a las adecuaciones curriculares que se deben hacer. Su intervención en el aula es desde el enfoque de transición, yendo de la integración a la inclusión eliminando las actividades focalizadas, participando como moderadores para que el estudiante construya sus aprendizajes que en palabras del entrevistado 1 correspondiente al Liceo HVW se traduce en que *“en el aula de clases, tratamos de trabajar desde el enfoque de transición desde la integración a la inclusión”*. Además, la entrevista 2 del mismo establecimiento da énfasis a que *“ejercemos la co-docencia dentro del aula. Consiste en que seamos un sistema, una red de apoyo y guía para los estudiantes”*.

Las NEE más recurrentes son las Dificultades Específicas del Aprendizaje y los instrumentos que utilizan para diagnosticar dichas necesidades en Lenguaje es por medio de



CLPT que es la Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos. En cuanto a las evaluaciones, los educadores realizan un diagnóstico al inicio del año, donde a mitad de semestre ejecutan un estado de avance en conjunto con el docente de aula y a final de año una prueba para determinar los avances anuales complementados con la información recogida mediante un informe integrado por el estudiante. En el Liceo HVW, el Educador 1 señala que hay evaluaciones *“Tres veces al año: diagnóstico inicial, estado de avance, reevaluación o evaluación final”*. En el caso del Liceo ROB *“Se evalúa con un nivel de desempeño y niveles de logro, se realiza un informe semestral o un informe de avance, en relación a los objetivos que ha cumplido durante el semestre.*

Por último, las adecuaciones según el entrevistado 2 del Liceo ROB en el área de Lenguaje radican en *“las formas de presentación de la información y la mediación en algunos instrumentos de evaluación”*, una colaboración estratégica entre docente especialista y el profesor de asignatura correspondiente al nivel en que pertenece, proporcionando estrategias de trabajo mensual, para que el estudiante llegue a la respuesta y concluya con la adquisición de aprendizajes que le permitan ser promovidos de nivel. Así, 2 de los entrevistados de los distintos Liceos coinciden en que la adecuación radica en la forma de entregar la información.

Esto da luces de cómo realizar una adecuación curricular pertinente, enfocada en potenciar las habilidades adquiridas por los estudiantes en el área de Lenguaje y Comunicación. Las adecuaciones deben estar enfocadas en función de la forma en que se entrega la información a los alumnos y las evaluaciones con que se medirán los aprendizajes obtenidos, haciendo uso de diversas estrategias orientadas en potenciar las competencias comunicativas de los sujetos, con el fin de transmitir contenidos competentes, para educar y formar personas capaces de expresar sus ideas tanto oral como escritas de manera óptima.

<b>Dimensión 4: Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	
En esta área, se realizan 4 preguntas relacionadas con los siguientes tópicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias y recursos didácticos.</li> <li>• Metodologías para potenciar las competencias comunicativas.</li> <li>• Estrategias a considerar para desarrollar habilidades del lenguaje.</li> <li>• Material didáctico.</li> </ul>	
<b>Liceo Herbert Vargas Wallis</b>	<b>Liceo Rebeca Olivares Benítez</b>
<p><b>Estrategias y recursos didácticos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciclo de <i>Kolb</i>. Dibujos, guías y exposiciones como recursos didácticos.</li> <li>2. Material audiovisual y concreto.</li> </ol> <p><b>Metodologías:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participación activa de los estudiantes.</li> <li>2. Escritura creativa, disertaciones.</li> </ol> <p><b>Estrategias a considerar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación más íntima con otras disciplinas.</li> <li>2. Argumentar, escribir y expresar lo que sienten y piensan.</li> </ol> <p><b>Material didáctico:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Letras móviles.</li> <li>2. Juegos de mesa.</li> </ol>	<p><b>Estrategias y recursos didácticos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionar el contenido con vivencias propias del estudiante.</li> <li>2. Material concreto, aprender haciendo.</li> </ol> <p><b>Metodologías:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendizaje basado en resolución de problemas.</li> <li>2. Uso de material concreto.</li> </ol> <p><b>Estrategias a considerar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso del lenguaje de manera pragmática. Asociar cualquier recurso a la necesidad del alumno.</li> <li>2. Exposiciones orales, trabajos grupales.</li> </ol> <p><b>Material didáctico:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Juegos de mesa, material audiovisual.</li> <li>2. Pizarra interactiva.</li> </ol>

Los recursos didácticos que se usan para trabajar en el área de Lenguaje son de material concreto, debido a que ellos aprenden haciendo. Además, se les pide dibujar, cantar y hacer presentaciones. En cuanto a la estrategia, se aplica el Ciclo de *Kolb* en el caso del Liceo HBW donde se menciona que “*Como estrategias, lo que he tratado de impulsar el último período, es aplicar un ciclo de Kolb*”. Este consiste en cuatro etapas: Experimentar, Reflexionar, Conceptualizar y Aplicar. Los profesionales a cargo, buscan potenciar las competencias comunicativas de los estudiantes y esto lo hacen a través de fomentar la

escritura creativa, argumentar y realizar exposiciones. También hacen uso de materiales para potenciar estas competencias por medio de juego ludo, letras móviles, pizarra interactiva, *tablet*, entre otros. En el caso del Liceo HVW “... *se han desarrollado, por ejemplo, juegos de mesas como el ludo, pero orientados al contenido como tal*”.

El Ciclo de *Kolb* es apropiado para trabajar las competencias comunicativas en una clase donde los estudiantes en una primera etapa experimentan y aprenden de prácticas específicas y en relación con los demás. Luego, deben reflexionar y esto implica pensar en la experiencia anteriormente vivida, estableciendo conexiones entre lo hecho y los resultados obtenidos. En un tercer nivel, los alumnos extraen y generan conclusiones generales aplicables a contextos más amplios que lo visto con anterioridad. Para finalizar, se ponen en práctica dichas conclusiones probando su validez por medio de la aplicación de los contenidos.

<b>Dimensión 5: Rol de la evaluación</b>	
<p>En esta área, se realizan 3 preguntas relacionadas con los siguientes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de evaluación como parte de la adecuación curricular en el área de lenguaje.</li> <li>• Acciones para favorecer el progreso.</li> <li>• Evaluaciones adecuadas para los estudiantes.</li> </ul>	
<b>Liceo Herbert Vargas Wallis</b>	<b>Liceo Rebeca Olivares Benítez</b>
<p><b>Instrumentos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. PIE trabaja con el área de lenguaje, por lo que el test que se aplica abarca lectoescritura.</li> </ol> <p><b>Acciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plan de adecuación individual y Plan de adecuación curricular.</li> <li>2. Proyecto educativo individual.</li> </ol> <p><b>Evaluaciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciclo de <i>Kolb</i> para evaluar el proceso.</li> <li>2. Pruebas orales y aplicar la didáctica en las evaluaciones.</li> </ol>	<p><b>Instrumentos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Son parte de la adecuación curricular, si el estudiante no entiende, se aplica el método inductivo.</li> <li>2. El profesor elabora material y el Educador Diferencial realiza la adecuación del instrumento para los estudiantes con necesidades educativas.</li> </ol> <p><b>Acciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plan de intervención en todas las barreras de los estudiantes.</li> <li>2. El trabajo se realiza en base a las fortalezas, no en las barreras.</li> </ol> <p><b>Evaluaciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las evaluaciones de procesos son pertinentes.</li> <li>2. Una evaluación que le permita al alumno manipular. Trabajos grupales.</li> </ol>

Al momento de evaluar, es el profesor de Lenguaje el encargado de elaborar los instrumentos, el Educador 2 del Liceo ROB menciona que “*el profesor de lenguaje elabora su instrumento de evaluación, se lo entrega al profesor de diferencial y éste realiza la adecuación al instrumento con anterioridad, para aquellos alumnos que tengan necesidades educativas especiales o que estén integrados*”. Las evaluaciones se relacionan, porque el PIE trabaja especialmente con el área de Lengua y Literatura, de manera que los instrumentos buscan trabajar lectoescritura y por medio de la recogida de datos, arroja lo que está en

desarrollo y lo que se debe mejorar. Para favorecer este proceso se crea un plan estratégico en el Liceo HVW y el Educador 1 indica: *“Tenemos dos documentos, que también están exigidos por la dirección de educación, que son el Plan de Adecuación Individual... el PACI y el Plan de Adecuación Curricular”*. Por consiguiente, se considera la adecuación individual y curricular. En cuanto a acciones, en el Liceo ROB los Educadores no coinciden en sus respuestas ya que uno señala que *“se hace un plan de intervención en todas las barreras”* mientras que el otro asegura que *“el trabajo se realiza en base a las fortalezas, no a la barrera que está presentando en ese minuto el alumno.”*

Para finalizar, las evaluaciones pertinentes considerando las complejidades del contexto, son en consideración del Educador diferencial 1 entrevistado *“De proceso, justamente de proceso”* mientras que en el caso del Liceo HVW señalan que es propicio trabajar e implementar *“el ciclo de Kolb y el trabajo colaborativo como una práctica permanente dentro de nuestro establecimiento para poder evaluar el proceso y finalmente que la evaluación particularizada”*.

Lo que se pretende con la propuesta, es que las adecuaciones que se hagan no solo estén enfocadas en los estudiantes con NEE, sino que también apunten a trabajar en el desarrollo de las competencias comunicativas con todos los estudiantes del nivel mediante actividades evaluativas que favorezcan la participación activa de los educandos en el proceso de enseñanza – aprendizaje y así tomen conciencia de lo aprendido, logrando aplicar lo adquirido en diversos contextos.

### **c. Descripción y análisis de la ficha de caracterización**

La ficha de caracterización sociocultural es un instrumento para recolectar información de individuos con el fin de conocer sus datos personales, familiares, entre otros aspectos para realizar una intervención que conlleve alguna gestión o actividad que precise de tal información. Por ello, se pretende recoger, mediante una serie de 16 preguntas, las características de los estudiantes privados de libertad correspondientes al curso de primer nivel medio relacionadas con antecedentes educativos, personales y sus vínculos con otros sujetos para tener insumos, con el objetivo de diseñar la propuesta de adecuación curricular. Este instrumento se aplicó los días 13 y 16 de noviembre del 2017 en el liceo Rebeca Olivares

Benítez; el 16 y 20 de noviembre del mismo año Herbert Vargas Wallis. En el primer establecimiento fueron 22 los estudiantes consultados, mientras que, en el segundo, 30 a fin de comprender de mejor manera el contexto y, principalmente, a los estudiantes para ajustar el currículum a sus necesidades y particularidades. A continuación, se presenta la ficha de caracterización de ambos liceos con las preguntas consultadas, las respuestas de ellos y el número de participantes que las respondieron, junto con una síntesis del análisis de las preguntas más relevantes para esta investigación.

<b>Nro.</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Especificación</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>
1	Liceo al que pertenece	Liceo Herbert Vargas Wallis	22
2	Edad/rango	18-25	14
		25-35	6
		Mayor a 35	2
3	Estado civil	Soltero	17
		Casado	2
		Separado	1
		Viudo	1
		No responde	1
4	¿Primera vez que se encuentra cumpliendo condena?	Sí	14
		No	8
5	Años en que se encuentra privado de libertad	0-3 años	8
		Más de 3 años-5 años	1
		Más de 5 años-7 años	6
		Más de 7 años	2
		Omitida	5
6	En la actualidad ¿tiene pareja?	Sí	12
		No	8
		No responde	2
7	¿En qué situación se encuentra con su pareja en la actualidad?	Asiste siempre	9
		Asiste ocasionalmente	3
		No asiste	1
		Saltada	9
8	¿Tiene hijos?	Sí	16
		No	5
		No responde	1
9	¿Cuántos hijos tiene?	Propio	11
		No propio	0

		Propio + No propio	2
		No responde	3
		Saltada	6
10	¿Con quién vivía en su infancia?	Padre y/o madre	4
		Padre y/o madre y hermano/s	5
		Padre y/o madre y familiares	4
		Padre y/o madre y hermano/s y familiares	3
		Familiares	3
		Otros no familiares (amigos)	1
		No responde	2
	Número del núcleo familiar	Hasta 4 personas	3
		Más de 4 personas	10
No responde		9	
11	En su infancia ¿vivió en alguna institución?	Sí	5
		No	16
		No responde	1
	Datos institución	SENAME	3
		Fundación	1
		Saltada	16
		No responde	2
	¿A qué edad?	12-17 años	2
		Menor de 12	0
	¿Por cuánto tiempo	Hasta un 1 año	1
Más de 1 año		3	
12	Última vez que asistió a un establecimiento educacional en libertad	Menor de 13 años	3
		De 13 años en adelante	18
		No responde	1
13	Causa por el cual abandonó el sistema escolar	Situación económica	3
		Necesidad (trabajo, padre a temprana edad)	5
		Delincuencia	3
		Motivos familiares	1
		Otros	8
		No responde	2
14	Motivos por el cual se asiste al liceo del penal	Optar a beneficios penitenciarios	10
		Finalizar estudios pendientes	12
		Evadir las tensiones que genera el encierro	6
		Ayudar en la enseñanza de hijos u otros familiares	11
		Sentir el reconocimiento por los logros alcanzados	10
		Otros	3
		No responde	3
15	¿Cuál es su nivel de	Básica completa	10
		Básica incompleta	4

	escolaridad? en libertad	Media completa	0	
		Media incompleta	2	
		Superior completa	0	
		Superior incompleta	0	
		No responde	6	
	¿Cuál es su nivel de escolaridad? en el penal	Básica completa	2	
		Básica incompleta	0	
		Media completa	1	
		Media incompleta	15	
		Superior completa	0	
		Superior incompleta	0	
		No responde	4	
	16	¿Cuál es el último curso aprobado por su madre?	Sin instrucción	1
			Básica completa	3
Básica incompleta			4	
Media completa			3	
Media incompleta			5	
Técnica completa			1	
Técnica incompleta			0	
Superior completa			1	
Superior incompleta			0	
No responde			4	
¿Cuál es el último curso aprobado por su padre?		Sin instrucción	3	
		Básica completa	1	
		Básica incompleta	6	
		Media completa	3	
		Media incompleta	4	
		Técnica completa	1	
		Técnica incompleta	0	
		Superior completa	0	
		Superior incompleta	0	
		No responde	4	
¿Cuál es el último curso aprobado por otro?		Sin instrucción	0	
		Básica completa	0	
		Básica incompleta	0	
		Media completa	0	
		Media incompleta	0	
		Técnica completa	0	
		Técnica incompleta	0	
	Superior completa	0		
	Superior incompleta	0		
	No responde	0		

Tabla 1.1. Resultados ficha de caracterización Liceo HVW



<b>Nro.</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Especificación</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>
1	Liceo al que pertenece	Liceo Rebeca Olivares Benítez	30
2	Edad/rango	18-25 años	5
		25-35 años	13
		Mayor a 35 años	12
3	Estado civil	Soltero	24
		Casado	2
		Separado	1
		Viudo	0
		No responde	3
4	¿Primera vez que se encuentra cumpliendo condena?	Sí	16
		No	14
5	Años en que se encuentra privado de libertad	0-3 años	7
		Más de 3 años-5 años	5
		Más de 5 años-7 años	6
		Más de 7 años	9
		Omitida	3
6	En la actualidad ¿tiene pareja?	Sí	13
		No	15
		No responde	2
7	¿En qué situación se encuentra con su pareja en la actualidad?	Asiste siempre	7
		Asiste ocasionalmente	7
		No asiste	0
		Saltada	16
8	¿Tiene hijos?	Sí	21
		No	9
		No responde	0
9	¿Cuántos hijos tiene?	Propio	13
		No propio	1
		Propio + no propio	3
		No responde	4
		Saltada	9
10	¿Con quién vivía en su infancia?	Padre y/o madre	13
		Padre y/o madre y hermano/s	3
		Padre y/o madre y familiares	3
		Padre y/o madre y hermano/s y familiares	3
		Familiares	4
		Otros no familiares (amigos)	0
		No responde	4
Número del núcleo familiar	Hasta 4 personas	2	

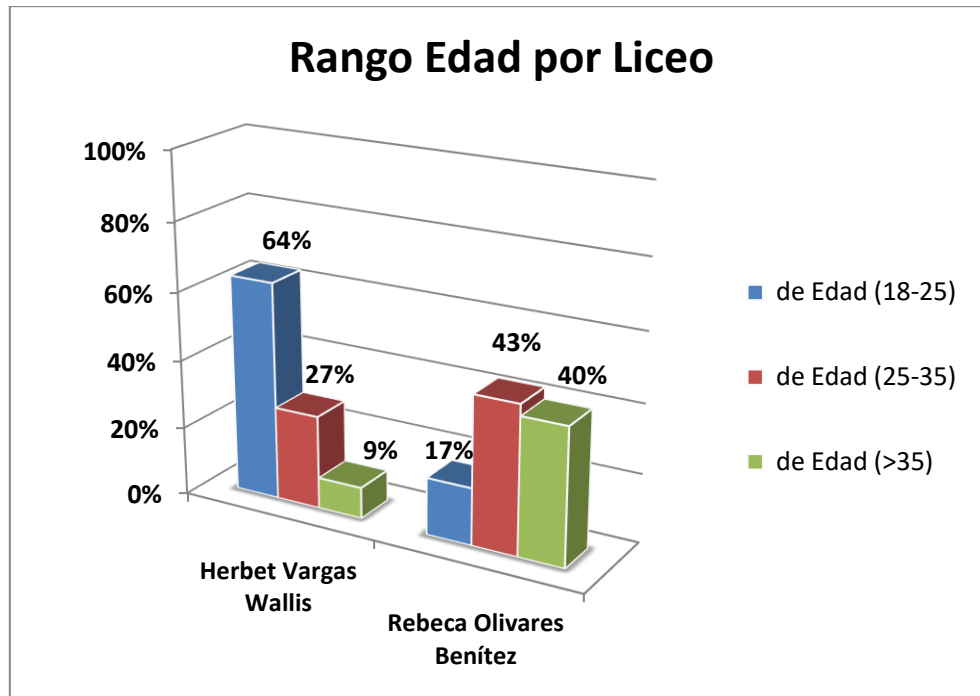
		Más de 4 personas	17
		No responde	11
11	En su infancia ¿vivió en alguna institución?	Sí	11
		No	19
		No responde	0
	Datos institución	SENAME	6
		Fundación	5
		Saltada	19
		No responde	0
	¿A qué edad?	12-17 años	5
		menor de 12	5
	¿Por cuánto tiempo	Hasta 1 año	6
más de 1 año		3	
12	Última vez que asistió a un establecimiento educacional en libertad	Menor de 13 años	3
		De 13 años en adelante	25
		No responde	2
13	Causa por el cual abandonó el sistema escolar	Situación económica	3
		Necesidad (trabajo, padre a temprana edad)	6
		Delincuencia	7
		Motivos familiares	8
		Otros	5
		No responde	1
14	Motivos por el cual se asiste al liceo del penal	Optar a beneficios penitenciarios	10
		Finalizar estudios pendientes	13
		Evadir las tensiones que genera el encierro	3
		Ayudar en la enseñanza de hijos u otros familiares	13
		Sentir el reconocimiento por los logros alcanzados	5
		Otros	3
		No responde	1
15	¿Cuál es su nivel de escolaridad? en libertad	Básica completa	9
		Básica incompleta	6
		Media completa	0
		Media incompleta	4
		Superior completa	0
		Superior incompleta	0
		No responde	11
	¿Cuál es su nivel de escolaridad? en el penal	Básica completa	1
		Básica incompleta	0
		Media completa	0
Media incompleta		23	
Superior completa		0	

		Superior incompleta	0
		No responde	6
16	¿Cuál es el último curso aprobado por su madre?	Sin instrucción	0
		Básica completa	6
		Básica incompleta	7
		Media completa	5
		Media incompleta	3
		Técnica completa	0
		Técnica incompleta	0
		Superior completa	0
		Superior incompleta	1
		No responde	8
		¿Cuál es el último curso aprobado por su padre?	Sin instrucción
	Básica completa		5
	Básica incompleta		6
	Media completa		5
	Media incompleta		3
	Técnica completa		0
	Técnica incompleta		0
	Superior completa		0
	Superior incompleta		1
	No responde		9
	¿Cuál es el último curso aprobado por otro?	Sin instrucción	4
		Básica completa	1
		Básica incompleta	1
		Media completa	0
		Media incompleta	0
		Técnica completa	0
		Técnica incompleta	0
		Superior completa	0
		Superior incompleta	0
No responde	24		

Tabla 1.2. Resultados ficha de caracterización Liceo ROB

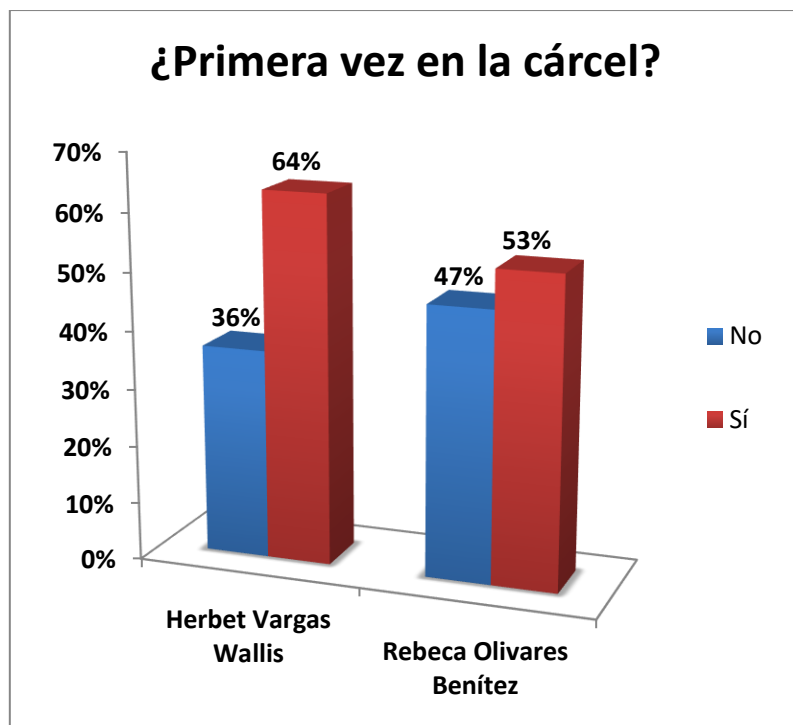
En relación a los datos que se observan en las tablas precedentes, se puede apreciar que en *el promedio de edad de los estudiantes que cursan primer nivel medio del liceo Rebeca Olivares Benítez es de 34 años, mientras que en el Herbert Vargas Wallis es 27 años.* Este dato resulta significativo para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la edad de los educandos resulta fundamental para adecuar el qué y el cómo de la educación, y

que vaya de acuerdo al contexto, necesidades y características de ellos, ya que no es lo mismo enseñar a niños y adolescentes que a jóvenes y adultos, porque sus intereses son distintos. La siguiente gráfica muestra de manera clara este contraste en los estudiantes de ambos liceos.



**Gráfica N°1 de ambos liceos penitenciarios**

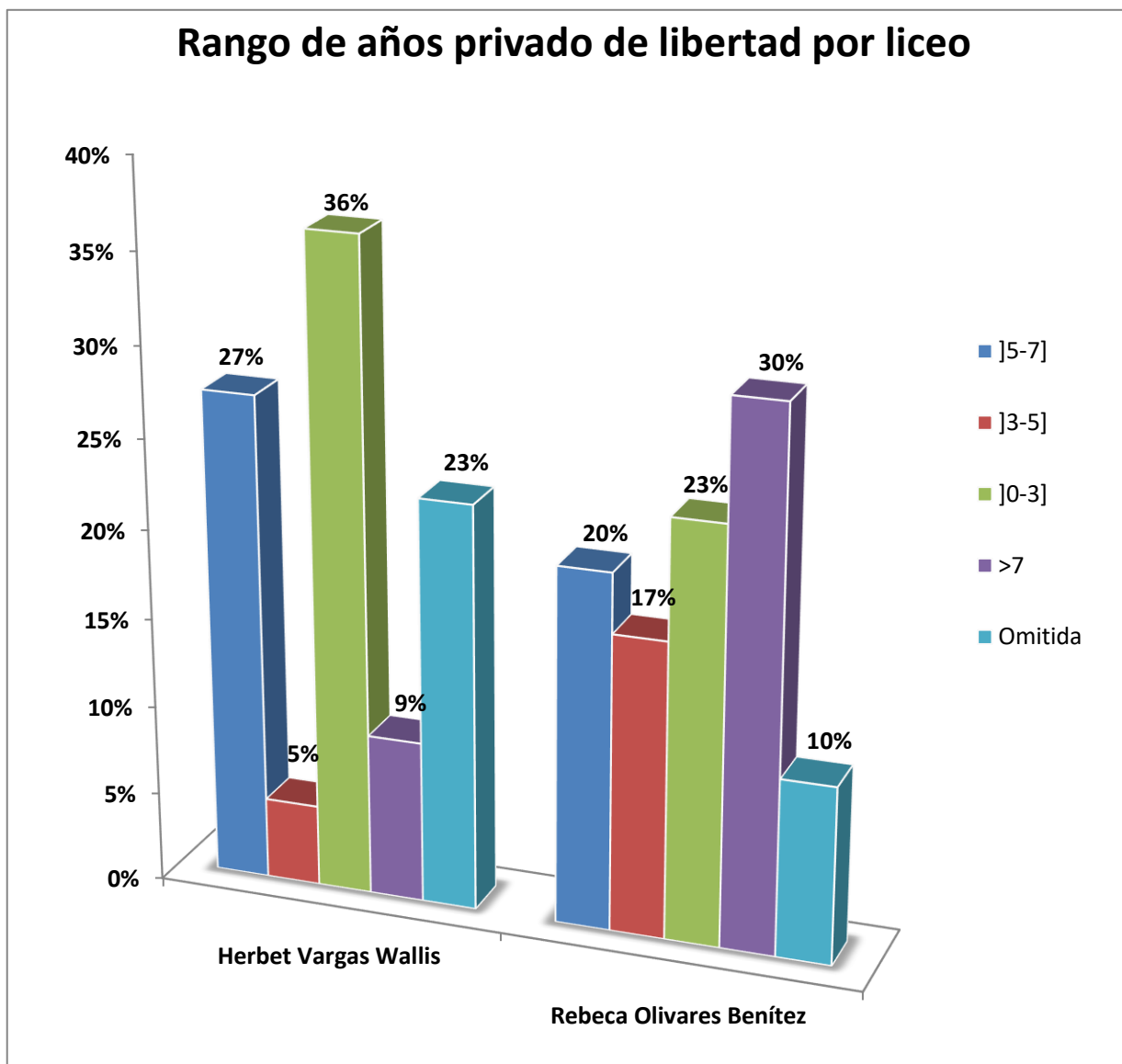
Respecto a si es primera vez que ellos cumplen condena, en el Liceo HVW el 64% de los educandos señaló que sí, mientras que, en el Liceo ROB, la cifra es de 53%, lo cual significa que *más de la mitad de los estudiantes no ha reincidido*. Por consiguiente, esta información es pertinente para comprender que el enfoque educativo que atienda a tales alumnos deba ser una enseñanza para la libertad y así generar oportunidades para evitar la reincidencia. El siguiente gráfico lo expresa con mayor claridad.



**Gráfica N°2 de ambos liceos penitenciarios**

Con todo, esto puede influir, en algún grado, en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que deben ajustarse a la rutina de Gendarmería, el ver a su familia un par de veces a la semana y experimentar los códigos y la cultura propias de la cárcel, lo que en conjunto, tensiona la construcción de sus propios aprendizajes.

En relación a los años en que los estudiantes han estado privados de libertad, se aprecian diferencias entre los dos liceos, principalmente en 3 rangos de años: [0-3], [3-5] y [>7]. Al comparar al liceo HVW respecto del liceo ROB, el resultado fue que un 36% que se encuentra en el primer rango de hasta tres años, versus un 30% que lleva más de siete años en el recinto penitenciario. Por ello, *existe un porcentaje considerable que tiene internalizados los usos, lenguaje y costumbres propios de este contexto durante años*. Los gráficos que se presentan a continuación señalan el rango en porcentaje del tiempo, expresado en años, que se encuentran en el recinto penitenciario.



**Gráfica N°3 de ambos liceos penitenciarios**

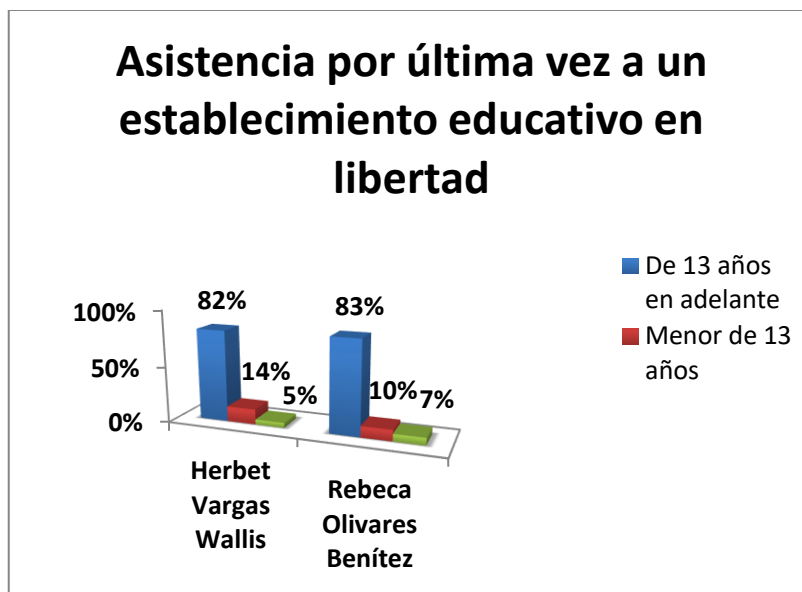
Esto implica dificultades –sobre todo en alumnos que llevan más de siete años- pero, a su vez, oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo primero, pues al tener bastante tiempo preso, ellos, probablemente, pierdan el sentido del para qué estudiar por el hecho de los años que se encuentran ahí –y puede que sean varios más- y están habituados a un estilo de vida, a una desactualización de la información o analfabetismo funcional. No obstante, también da oportunidades al docente para motivar, propiciar el aprendizaje significativo y un

desarrollo integral en los educandos, elaborando estrategias que estimulen a estos estudiantes a fin de que descubran las posibilidades que abre la educación.

Respecto a las personas con las que vivieron los alumnos durante su niñez, se aprecia que *la familia tradicional no es el estilo que caracteriza a este tipo de estudiantes* en su infancia, sino que esta se encuentra desmembrada ya sea con un padre o madre, los abuelos y otros familiares. Si se considera que la infancia es la etapa donde se deben potenciar los estímulos, las habilidades y la creatividad, si no está presente un concepto de familia, los aprendizajes de los sujetos pueden verse dificultados. Por consiguiente, adecuar el currículum debe considerar la dimensión psicosocial del estudiante. Al haber vivido en alguna institución durante la infancia, en el caso del liceo HVW y el ROB, el 23% y 27% respectivamente aseguran haberlo hecho. De quienes lo afirmaron, en el caso del primer establecimiento, el 17% lo hizo en el Servicio Nacional de Menores (SENAME) y el 6% en otra fundación. En el liceo ROB, estos fueron 15% en la misma institución y 12% en otra. Esto significa que *más de un quinto del porcentaje total de estudiantes de ambos liceos, han estado en centros para menores*. Esta información permite tener una caracterización psicosocial de los alumnos, pues al conocer de manera más global su pasado, se puede comprender en mayor grado sus comportamientos, actitudes, intereses y necesidades que la adecuación curricular debe considerar para orientar la enseñanza hacia un aprendizaje significativo para ellos.

Respecto a cuál fue la edad en que los estudiantes acudieron por última vez a un establecimiento educativo en libertad, *tanto en el liceo HVW como en el ROB los alumnos dejaron de asistir a partir de los 13 años*, con un 82% en el primero y una variación mínima de un 83% en el segundo. En este sentido, es útil tener un aproximado de la edad en la que estuvieron por última vez en un sistema regular o formal de enseñanza, no solo para adecuar el aprendizaje de ellos, sino también para adecuar la enseñanza y práctica docente ya que, por ejemplo, en el liceo ROB un 40% se encuentra en el rango etario que está por sobre los 35 años, lo que significa aproximadamente un intervalo de 20 años sin escolaridad entre el período en libertad y la edad que tienen ellos. Por esta razón en la modalidad educativa en contexto de encierro es pertinente desarrollar competencias como las comunicativas, para

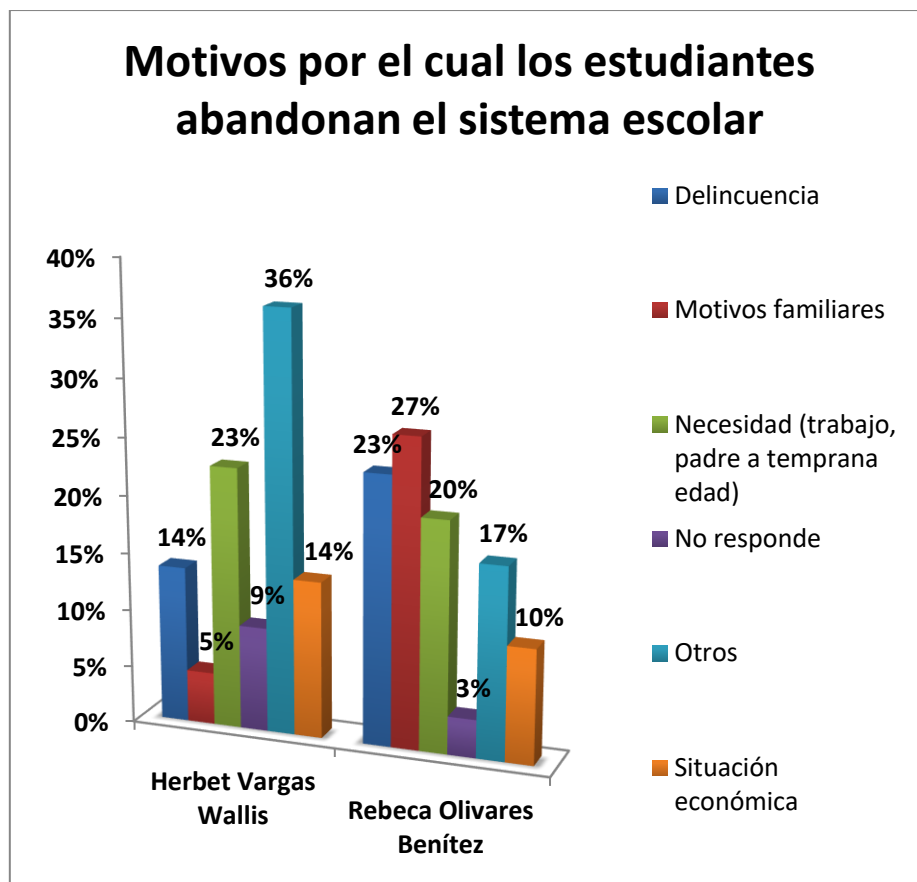
otorgar posibilidades de una eficaz reinserción en el medio libre una vez obtenida su libertad. El siguiente gráfico muestra tal comparación.



**Gráfica N°4 de ambos liceos penitenciarios**

Los datos acerca de la causa por la cual el estudiante abandonó el sistema escolar regular, en el liceo HVW y ROB, respectivamente, de todas las razones señaladas para justificar el abandono escolar, *la principal razón de deserción en el liceo ROB son los motivos familiares con un 27%, mientras que en el liceo HVW es por la necesidad de trabajar y/o la paternidad a temprana edad con un 23%*. Estos motivos de deserción deben promover en el docente el otorgar un sentido a la educación, a fin de motivar a estos estudiantes a asistir, permanecer y desarrollarse en los liceos para egresar con las competencias requeridas en la actualidad por el medio libre. El gráfico N°5 refleja en porcentaje los motivos de abandono de los estudiantes de la escuela o liceo.

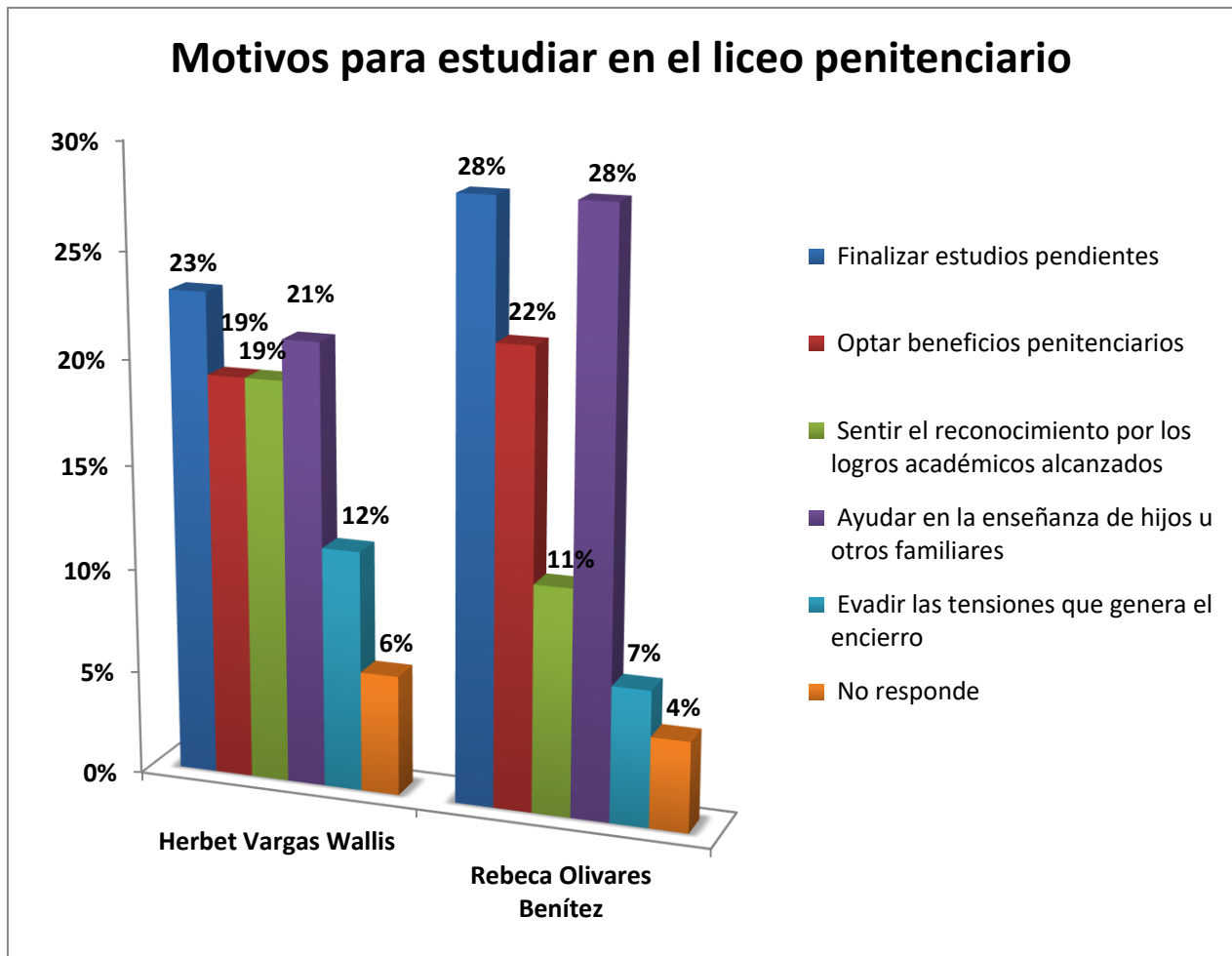




**Gráfica N°5 de ambos liceos penitenciarios**

Frente a estas problemáticas, las instituciones educativas no solo deben preocuparse de los aspectos académicos del estudiante, sino también del contexto en el cual se formaron y que repercute en el capital cultural que poseen, puesto que así se podría evitar o disminuir el abandono escolar y promover la retención de los estudiantes.

Ahora bien, respecto a las razones por las que el estudiante asiste al liceo del penal, pregunta que podían responder con más de una alternativa, se observa que los motivos con mayor porcentaje son los mismos en ambos establecimientos. En el siguiente gráfico se muestran tales similitudes, puesto que en el liceo HVW un 23% va para finalizar los estudios pendientes y un 21% para ayudar en la enseñanza de sus hijos u otros familiares. En el liceo ROB, en ambas razones aumenta a un 28%.



**Gráfica N°6 de ambos liceos penitenciarios**

Estos datos dan cuenta que en el liceo HVW solo el 19% asiste al liceo para obtener beneficios penitenciarios y un 12% quienes intentan evadir las tensiones propias de la cárcel, versus un 22% y 7%, respectivamente en las mismas alternativas, en el establecimiento ROB. Sin embargo, al comparar tal porcentaje con el de aquellos que sí van por razones educativas se puede observar que en la suma de los motivos que tienen un sentido educativo (finalizar sus estudios, salir adelante en los logros académicos y el tener las herramientas necesarias para poder ayudar en la enseñanza de sus hijos u otros familiares), *un 63% en el liceo de la Ex Penitenciaría y un 67% en el de Colina I, es decir, más de la mitad de los alumnos asisten para aprender y por motivos educativos.* Esto es de importancia, ya que la mayoría de los educandos van a los liceos porque buscan oportunidades de aprendizaje y son pocos –como

también sucede en la educación formal- los que la conciben como un medio o instrumento para obtener algo. Por consiguiente, este dato puede permitir la ruptura con los prejuicios sobre la educación para presos y cambiar la visión a estudiantes privados de libertad que encuentran en ella un sentido para surgir y desarrollarse como personas.

Por tanto, conocer las características psicosociales, por medio de este instrumento de recolección de información, permite diseñar una propuesta que contemple las necesidades e intereses de los estudiantes privados de libertad para potenciar las habilidades sociales y el desarrollo de las competencias comunicativas, la que resulta pertinente para este contexto, porque las destrezas de expresión/recepción oral, la comprensión lectora y una redacción coherente brindan oportunidades de reinserción en un futuro y permiten subsanar las problemáticas tales como los muchos años sin estudiar pueden provocar, la edad que responde a otras prioridades de aprendizaje y una educación con un enfoque hacia la libertad.

#### **d. Descripción y análisis de los resultados del Instrumento de Evaluación Diagnóstica para medir habilidades de comprensión lectora**

El instrumento de evaluación aplicado a estudiantes de ambos liceos corresponde a una prueba de diagnóstico diseñada por los investigadores, la cual busca medir las competencias de comprensión lectora en los ejes de lectura y escritura, en relación al contenido de textos no literarios. Esta evaluación consta de 18 preguntas de selección múltiple, con una sola alternativa correcta (ver Anexo 4).

En los aspectos formales, la prueba consta de dos partes, la primera asociada al eje de lectura con 18 preguntas, las cuales están vinculadas a tres ítems de tres textos no literarios, el primero pertenece a una noticia y las preguntas van desde la n° 1 hasta la n° 6; el segundo, un afiche de propaganda cuyas preguntas van de la n° 7 hasta la n° 12; el tercero, una carta de opinión y las preguntas son de la n° 12 a la n° 18. La segunda parte, es decir, el cuarto ítem está relacionado con el eje de escritura, en la que se produce un texto no literario, específicamente una carta de petición a una autoridad del recinto carcelario. Cada pregunta presentó cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una de ellas es la alternativa correcta.

En los aspectos de fondo, los tres primeros ítems tuvieron por objetivo medir el grado de desarrollo de diversas habilidades asociadas al eje de lectura, conforme al nivel cognitivo según la taxonomía de Marzano (2001) las que se distribuyeron en tres dimensiones: recuperación, comprensión y análisis.

La dimensión 1 de **recuperación**, observa, recuerda información y conocimiento, en preguntas relacionadas con identificar la tipología y el género discursivo del texto no literario.

La dimensión 2 de **compresión**, entiende la información, capta el significado e interpreta hechos, en preguntas vinculadas a interpretar los actos de habla, la intención comunicativa del emisor, el texto multimodal, la coherencia o sentido global del texto.

La dimensión 3 de **análisis**, reconoce patrones, organiza las partes y encuentra significados ocultos, está asociado a preguntas que permiten inferir, extraer y sintetizar las ideas principales, diferenciar o suprimir las secundarias de estas, el significado léxico contextual, el tipo de párrafo y el sentido o coherencia local que se desarrollan en las oraciones.

A continuación, se muestra la distribución de habilidades cognitivas entre las preguntas. La tabla permite apreciar la secuenciación de contenidos y niveles cognitivos relacionados.

<b>Texto</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Nivel cognitivo</b>	<b>Verbo que expresa el indicador</b>
1	1	Tipología textual; género discursivo	Dimensión 1	Identificar
	2	Tipo de párrafo; coherencia global	Dimensión 3	Extraer
	3	Factores de la comunicación	Dimensión 3	Inferir
	4	Intención comunicativa	Dimensión 3	Extraer
	5	Coherencia local y global	Dimensión 2	Interpretar
	6	Ideas principales y secundarias	Dimensión 2	Interpretar
2	7	Texto multimodal	Dimensión 2	Interpretar
	8	Significado léxico contextual	Dimensión 2	Incrementar
	9	Actos de habla; intención comunicativa	Dimensión 2	Interpretar
	10	Ideas principales y secundarias	Dimensión 3	Extraer
	11	Ideas principales y secundarias	Dimensión 3	Extraer
3	12	Tipología textual; género discursivo	Dimensión 1	Identificar
	13	Ideas principales y secundarias; coherencia global	Dimensión 3	Extraer
	14	Ideas principales y secundarias; coherencia global	Dimensión 3	Sintetizar
	15	Ideas principales y secundarias	Dimensión 3	Extraer
	16	Ideas principales y secundarias	Dimensión 3	Extraer
	17	Ideas principales y secundarias; coherencia local	Dimensión 2	Interpretar
	18	Ideas principales y secundarias	Dimensión 2	Interpretar

Tabla 1.3. Niveles cognitivos que mide la evaluación diagnóstica

Esta evaluación diagnóstica empleó tres rangos de expresión del dominio de la habilidad (básica, medio, alta), y fue aplicada a 22 estudiantes del liceo Herbert Vargas Wallis los días 16 y 20 de noviembre del 2017 y a 28 alumnos del establecimiento Rebeca Olivares Benítez el 13 y 16 de noviembre del año en curso, quienes tuvieron 90 minutos para responderla.

En el siguiente apartado se exponen los resultados de la aplicación y un breve análisis.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación, por liceos:

**Número de estudiantes que rindieron la prueba: 22**

**Fecha:** 16 y 20 de Noviembre del 2017

NÚMERO DE PREGUNTA	CORRECTAS	INCORRECTAS	NO RESPONDE
<b>TEXTO 1</b>			
1	20	2	0
2	9	13	0
3	9	13	0
4	21	1	0
5	8	14	0
6	10	11	1
<b>TEXTO 2</b>			
7	1	21	0
8	21	1	0
9	6	14	2
10	13	7	2
11	15	5	2
<b>TEXTO 3</b>			
12	13	9	0
13	20	2	0
14	12	10	0
15	13	8	1
16	8	12	2
17	12	9	1
18	13	8	1

Tabla 1.4. Resultados Instrumento de Evaluación Diagnóstica, Comprensión lectora Liceo HVW

**Número de estudiantes que rindieron la prueba: 28**

**Fecha:** 13 y 16 de Noviembre del 2017

NÚMERO DE PREGUNTA	CORRECTAS	INCORRECTAS	NO RESPONDE
<b>TEXTO 1</b>			
1	25	2	1
2	7	19	2
3	14	13	1
4	26	1	1
5	8	19	1
6	13	14	1
<b>TEXTO 2</b>			
7	5	23	0
8	18	10	0
9	11	16	1
10	13	14	1
11	17	10	1

TEXTO 3			
12	13	12	3
13	20	5	3
14	15	10	3
15	17	8	3
16	9	16	3
17	17	7	4
18	21	3	4

Tabla 1.5. Resultados Instrumento de Evaluación Diagnóstica, Comprensión lectora Liceo ROB

Para el análisis de los ítems relacionados con el eje de lectura, se asocia el dominio de la habilidad básico, medio, alto con las respectivas dimensiones presentadas en la tabla (1.3), de manera que la dimensión 1 corresponde a un nivel básico; la dimensión 2 se correlaciona con un nivel medio; la dimensión 3 con un nivel alto. Las respuestas expresadas en porcentaje permitirán analizar el nivel de logro de tal habilidad. Además, la estructura de este análisis se agrupa en tres partes vinculados a los tres textos no literarios presentes en la prueba de diagnóstico, cuyos gráficos quedarán al final del análisis de cada parte.

### Texto 1

La pregunta n°1, los alumnos no tuvieron mayor dificultad para *identificar la tipología textual de la noticia*, como revela el 91% de respuestas correctas en el liceo HVW, y el 89% del ROB. Esto significa que evidencian logrado el nivel de recuperación de información, es decir, casi la totalidad de los estudiantes está en la habilidad básica de reconocimiento de este género discursivo.

La pregunta n°2, evalúa una habilidad más compleja: *extraer información sobre el recurso de la descripción en el tipo de párrafo*, de los cuales el 59% del liceo HVW y el 68% del ROB tienen un dominio de nivel medio para comprender la descripción como procedimiento para la progresión textual. Vale decir, un poco más de la mitad de los estudiantes logró evidenciar esta habilidad. No obstante, el porcentaje restante no alcanzó a llegar a este nivel alto debido a que esta pregunta representa una mayor complejidad que exige discriminar el tipo de párrafo narrativo del descriptivo en textos no literarios.

La pregunta n°3, busca *inferir los aspectos de los factores de la comunicación en general y del emisor en particular* en donde el liceo HVW obtuvo el 59% de respuestas incorrectas, mientras que en el liceo ROB el 46% no acertó. Es decir, más de la mitad de alumnos en el

primero y casi la mitad de ellos en el segundo no están en el nivel alto de las competencias en comprensión lectora, pues la inferencia de la información principal que le permite identificar al emisor no se evidenció en este porcentaje de estudiantes.

La pregunta n°4, relacionada con *la extracción de la información de la intención comunicativa*, el 95% de alumnos del liceo HVW y el 93% de los educandos del ROB respondieron acertadamente, demostrando que están en un alto dominio de esta habilidad que les permite comprender cuál es el propósito o finalidad comunicativa del texto.

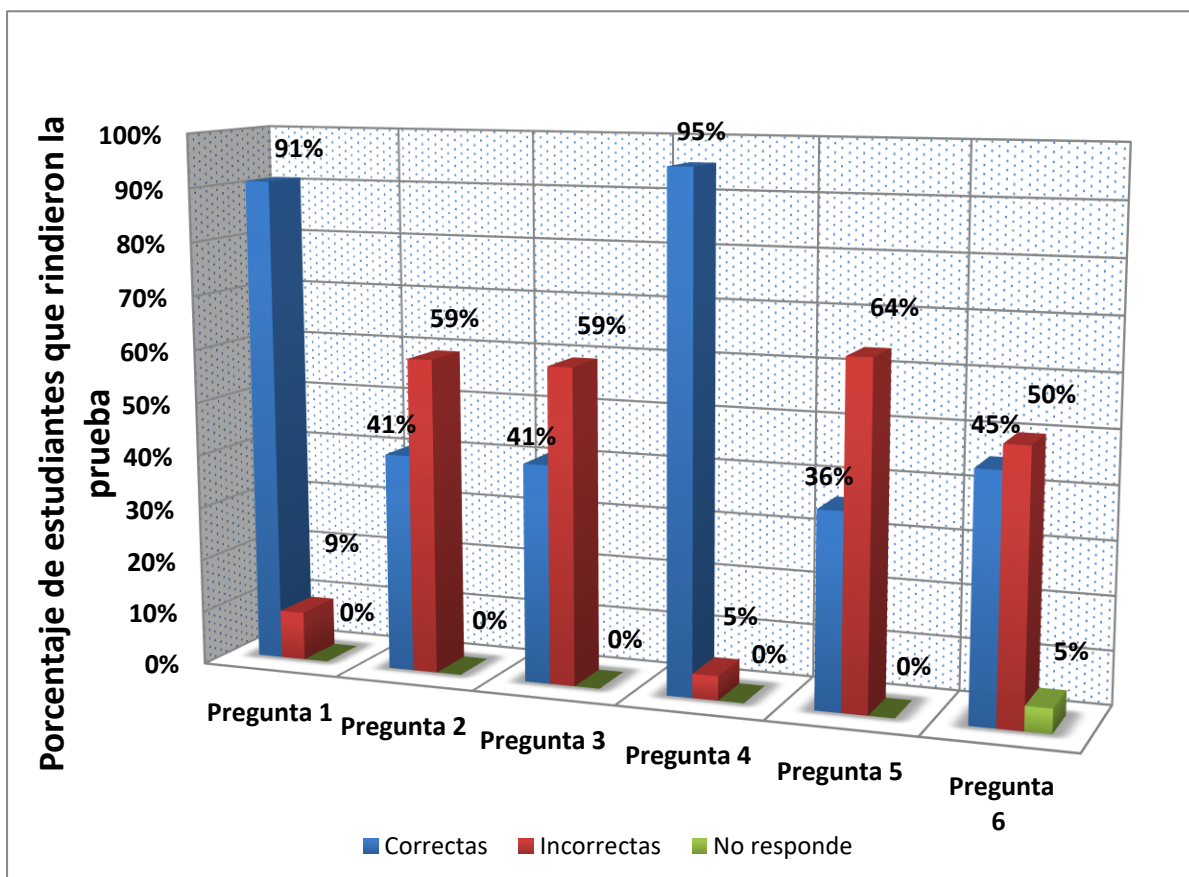
La pregunta n°5, interpreta *la coherencia local de las oraciones y encontrar el sentido global del texto*, cuyos estudiantes del liceo HVW obtuvieron el 64% de respuestas incorrectas, mientras que el liceo ROB, con el 68% tampoco acertó. Esto significa que más de la mitad de los educandos no domina la habilidad media de competencia de comprensión lectora, presentando dificultades en identificar las ideas presentes en las oraciones, en lo particular, para tener así un entendimiento global del texto, en lo general.

La pregunta n° 6, los alumnos debían *discriminar las ideas principales de las secundarias* para seleccionar aquellas y suprimir estas. Sin embargo, tanto en el liceo HVW como en el ROB los estudiantes, con el 50% en los dos, respondieron incorrectamente, lo cual manifiesta que la mitad de los educandos de ambos establecimientos no se encuentra en el nivel medio, ya que presentaron falencias en la selección de las proposiciones más relevantes y en la distinción entre estas y las secundarias.

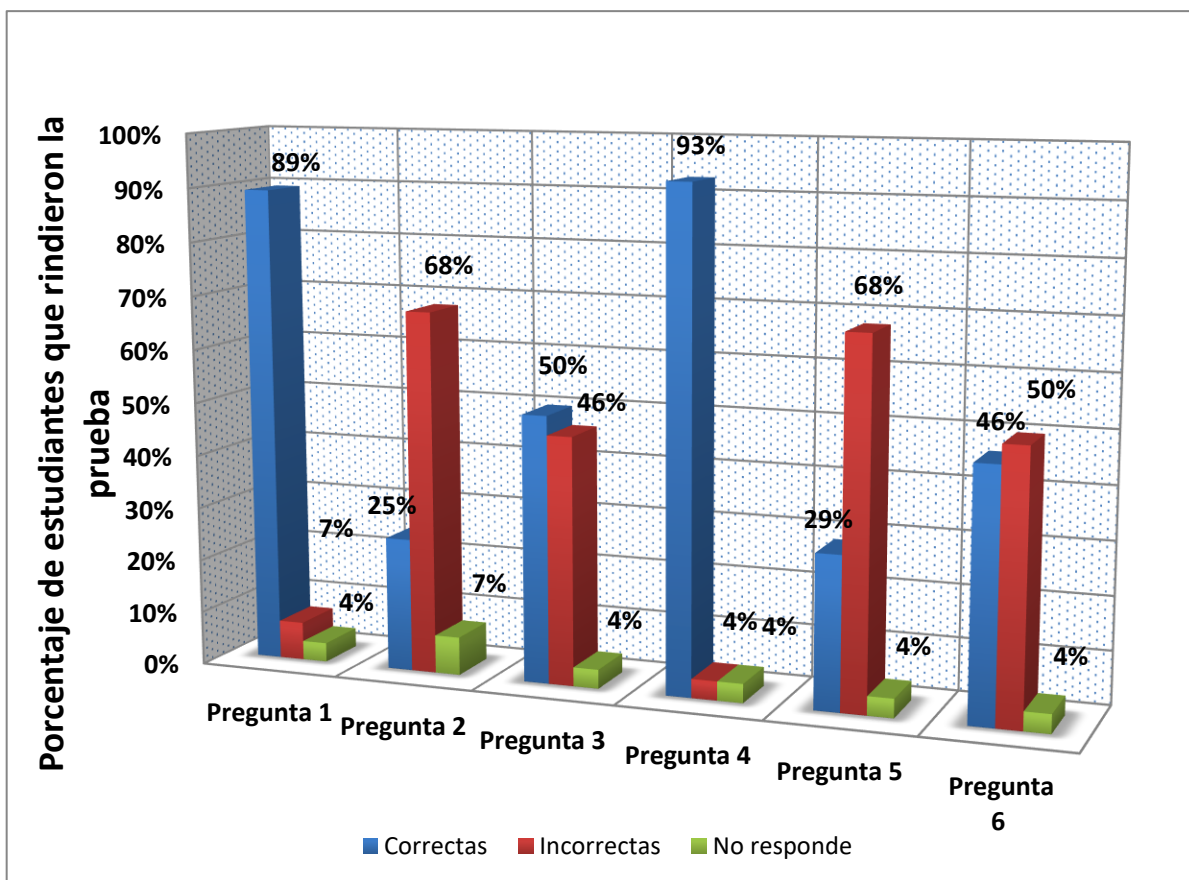
El análisis global de las preguntas del primer texto (1 a 6) permite apreciar, por una parte, que en líneas generales los estudiantes evidencian mayores competencias, tanto básicas como altas, de comprensión lectora, tales como la identificación la tipología textual, reconocen la intención comunicativa, etc., cuando la temática como los aspectos formales del texto les resultan familiares y responden a sus intereses. La complejidad en un dominio de las competencias de comprensión lectora de nivel medio se presenta cuando los alumnos deben extraer información ya sea implícita o distinguir la idea principal dentro de varias secundarias.



Los siguientes gráficos resumen los porcentajes de logro y error en relación en las preguntas 1 a 6:



Gráfica N°7 Texto 1 HVW



Gráfica N°8 Texto 1 ROB

## Texto 2

La pregunta n°7, la cual trata de *interpretar un texto multimodal*, específicamente un afiche, solo el 5% de los alumnos del liceo HVW, versus el 6% del liceo ROB respondió acertadamente, lo que evidencia que prácticamente todo el curso no está en un dominio de nivel medio de esta habilidad de comprensión lectora. La causa más probable del alto número de respuestas incorrectas se deba a que las características de este tipo de texto les resultan poco conocida a estudiantes que llevan en promedio más de 10 años en la cárcel, sin un proceso de enseñanza-aprendizaje regular, por lo que carecen de conocimientos previos para llegar a la respuesta correcta.

La pregunta n°8, relacionada con la *ampliación del significado contextual*, donde debían encontrar el sinónimo de una palabra, mediante inferencias de los elementos que la rodean, en el liceo HVW el 95% de los estudiantes y del ROB el 64% acertó correctamente. En consecuencia, este porcentaje de los alumnos se encuentra en un nivel medio de logro de las capacidades de comprensión lectora, la competencia que les permite realizar relaciones semánticas entre las palabras según el contexto. No obstante, existe una diferencia de un 31% de estudiantes en el ROB con el otro establecimiento que no hacen estas relaciones sinonímicas, lo cual repercute en el incremento de su lexicón mental.

La pregunta n°9 relacionada con los *actos de habla y la intención comunicativa*, el 64% de los alumnos del liceo HVW y el 57% de los estudiantes del ROB respondieron incorrectamente, lo que manifiesta que tal cantidad de estudiantes no están en el nivel del dominio medio de las competencias de comprensión lectora, ya que las dificultades para diferenciar actos ilocutivos, reconocer la finalidad comunicativa presente en el texto y recuperarlo que intenta expresar el hablante no se evidenció para interpretar los enunciados y expresiones. Esto puede deberse a que esta pregunta corresponde a un enunciado, e influye en él la comunicación oral ya que los actos de habla están en función de la pragmática y la interacción social, al hacer cosas con las palabras. Por consiguiente, considerar estrategias de enseñanza-aprendizaje en esta área implica el desarrollo de otras competencias comunicativas, como la expresión oral.

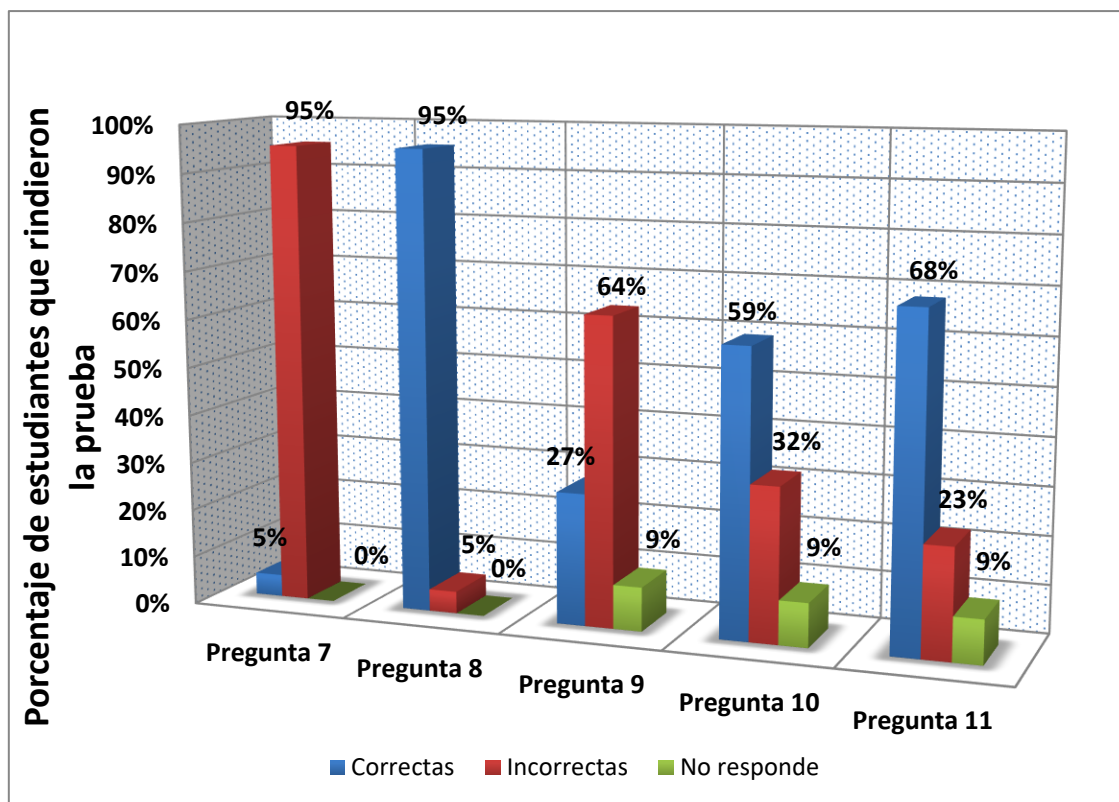
La pregunta n° 10, asociada a *la extracción de información implícita*, el 59% de los alumnos del liceo HVW acertó correctamente, versus el 46% de los educandos del ROB que también lo hizo. No obstante, Si bien en el primer establecimiento más de la mitad de ellos está en un nivel de dominio alto en la habilidad de discriminar y seleccionar las ideas principales de las secundarias que se encuentran de manera implícita, el liceo ROB no alcanza a llegar a la mitad.

La pregunta n°11, buscar *extraer información explícita*, en la cual el 68% de los educandos del liceo HVW y el 61% de los alumnos del liceo ROB, esto es, más de la mitad respondió con acierto, Por lo que se manifiesta que ellos están en un dominio alto de las habilidades de comprensión lectora, tales como la diferenciación de las ideas principales de las secundarias.

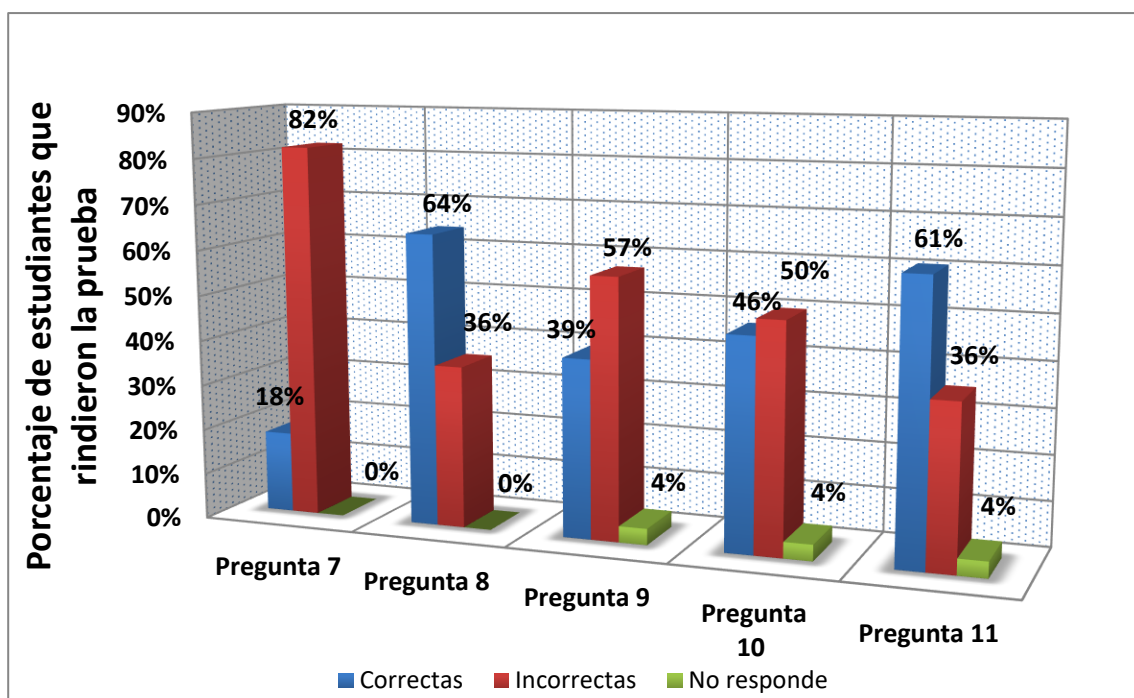
El análisis global de las preguntas del segundo texto (7 a 11) permite considerar que, en líneas generales, los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora, acerca de los textos multimodales y los actos de habla, pero principalmente, en la extracción de la información, implícita primero y luego la explícita, que expresan un dominio de nivel medio de estas habilidades. No obstante, tienen un dominio de habilidades de nivel medio respecto a las relaciones semánticas, en este caso, de sinonimia, que les permiten conocer las posibles palabras que las reemplazan por otras según contexto.

Finalmente, los relativos grados de dificultad de los estudiantes de ambos liceos para inferir la información principal cuando esta se encuentra de manera implícita, puede subsanarse con estrategias que permitan reconocerlas y seleccionirlas. Se destaca tanto el alto porcentaje de logro para reconocer el significado contextual de la palabra.

Los siguientes gráficos resumen los porcentajes de logro y error en relación en las preguntas 7 a 11:



**Gráfica N°9 Texto 2 HVW**



**Gráfica N°10 Texto 2 ROB**

### Texto 3

La pregunta n°12, trata sobre *la identificación de la tipología textual* de una carta de opinión, de los educandos del liceo HVW, el 59% logró acertar, versus el 46% del liceo ROB. Esto significa que un poco más de la mitad posee un dominio básico de esta habilidad para reconocer el género discursivo, pero los estudiantes del otro establecimiento no alcanzan a la mitad. La interrogante trajo dificultades a los alumnos ya que no es muy frecuente en su entorno. A diferencia de la estructura de la noticia que la gran mayoría respondió correctamente, el tipo de texto al ser desconocido por los estudiantes, estos no pudieron vincular sus conocimientos previos con el nuevo contenido. No obstante, en vista del contexto particular de ellos, este porcentaje se aprecia de manera aceptable y se considera un logro en este entorno.

La pregunta n°13, busca *extraer información sobre las ideas principales y secundarias*, cuyos porcentajes para el liceo HVW y el liceo ROB son 91% y 71%, respectivamente, de respuestas correctas. Se puede evidenciar que el dominio del nivel alto de esta habilidad se

logra en la mayoría de los educandos, si bien con una diferencia del 20% entre ambos establecimientos. Distinguen las ideas clave de los detalles no tan relevantes. En este sentido, los estudiantes presentan porcentajes elevados en función de que la información se presente de manera concreta y explícita, desde lo simple hacia lo complejo y abstracto-inferencial.

La pregunta n°14, permite  *sintetizar las ideas principales, secundarias y la comprensión de la coherencia global*, y el 55% de los estudiantes del liceo HVW y el 54% del liceo ROB lograron acertar con la respuesta, lo que se manifiesta un nivel alto de dominio de análisis de las ideas principales y secundarias para discriminarlas y así resumirlas con un entendimiento global del texto.

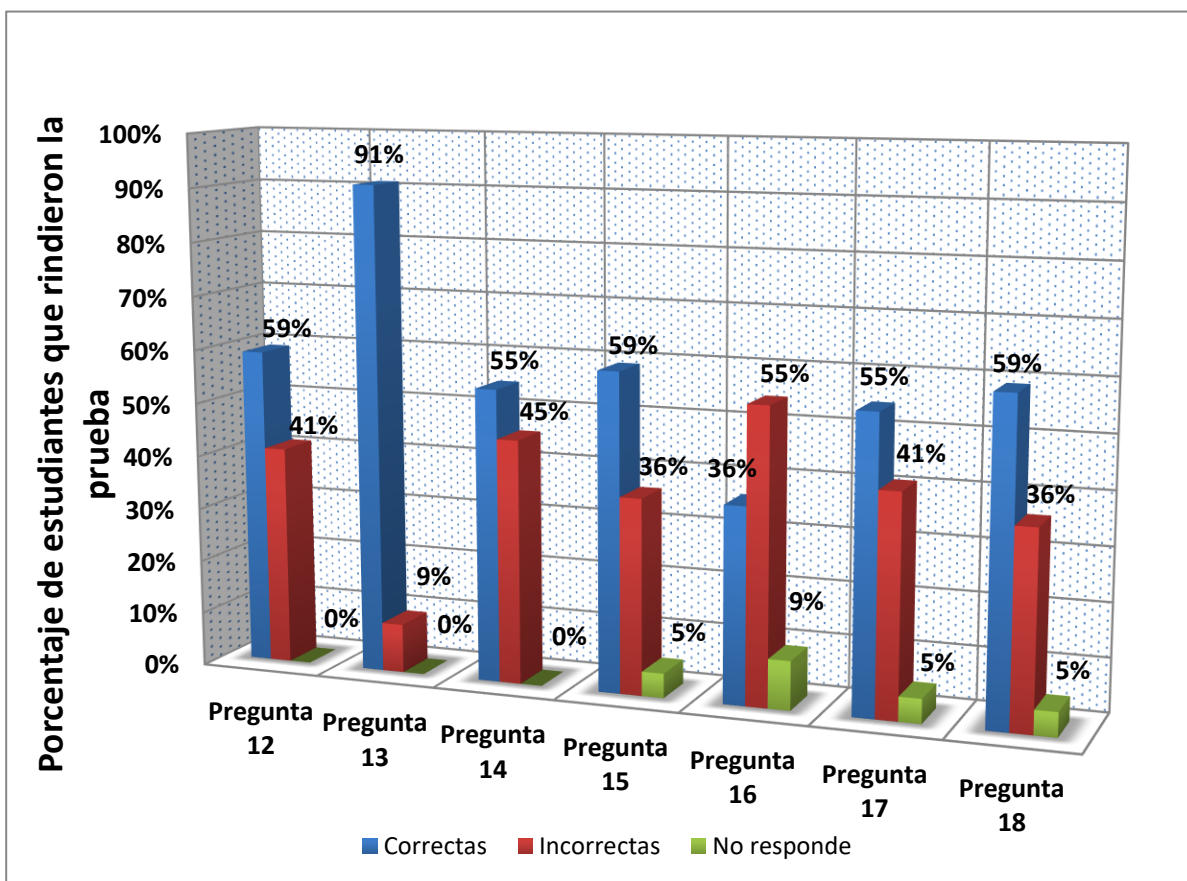
La pregunta n° 15, alude a  *la extracción de información respecto a las ideas principales de las secundarias*, de los cuales el 59% del liceo HVW y el 61% del liceo ROB están en un nivel alto del dominio de esta habilidad, puesto que pueden distinguir la información relevante de la que no lo es. Los alumnos presentan mayores porcentajes, lo que deviene en mejores resultados, en la comprensión lectora cuando se vinculan los temas propuestos con su interés y el progreso del aprendizaje va desde lo más concreto a lo más complejo.

La pregunta n°16, está asociada al  *extraer información de las ideas principales y secundarias*, en la parte de la introducción del texto, donde el 55% de los alumnos del liceo HVW respondieron incorrectamente, mientras que el 57% del liceo ROB tampoco logró acertar con la alternativa correcta. Estos estudiantes presentan falencias en el nivel de dominio alto en la competencia de comprensión lectora que les permite reconocer las ideas más relevantes, para analizarlas y después seleccionar las más importantes y no las secundarias. Los alumnos presentan mayores dificultades cuando la información se expone de manera implícita y se ubica en zonas específicas en alguna parte de la estructura del texto (introducción, desarrollo, conclusión).

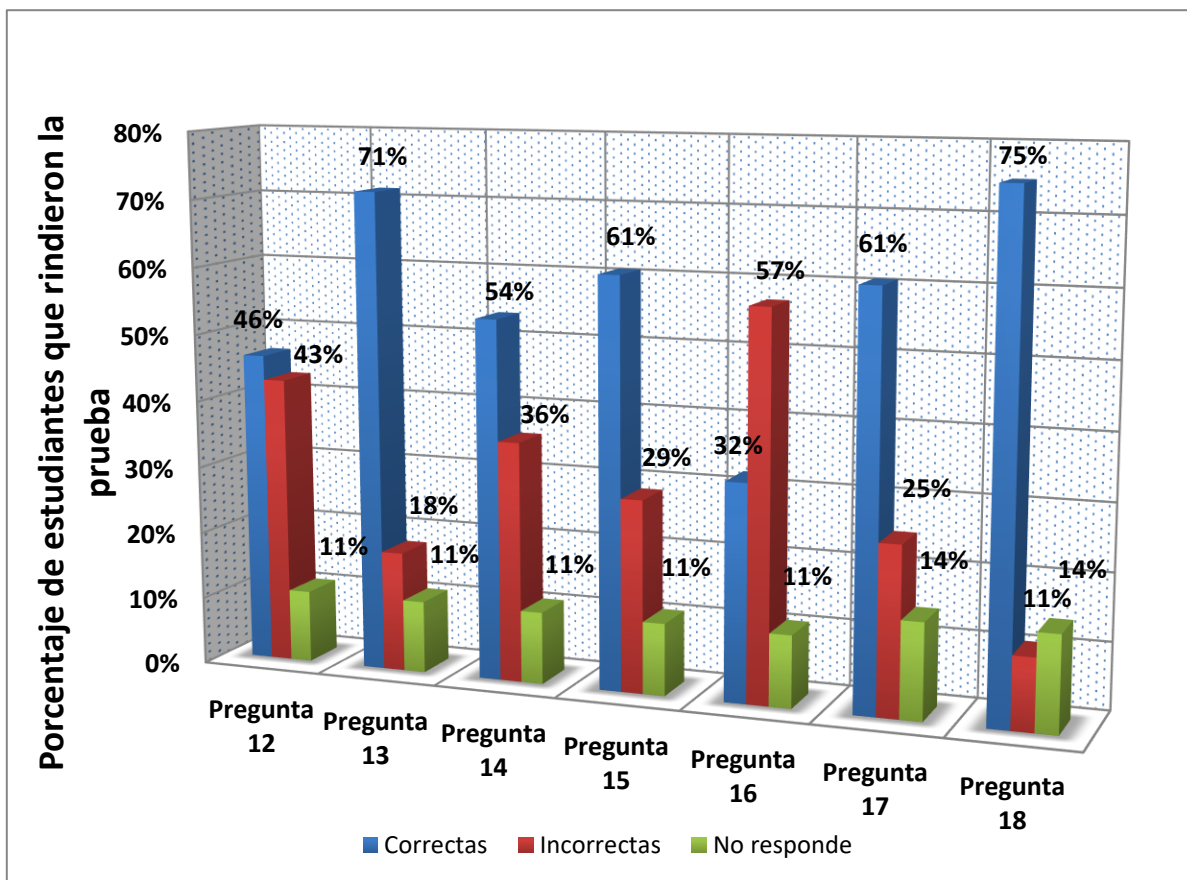
La pregunta n°17,  *interpreta las ideas principales y secundarias según la coherencia local*, en la cual el 55% de los educandos del liceo HVW y el 61% del ROB son respuestas correctas. Por consiguiente, ellos presentan un dominio de nivel medio en las habilidades de comprensión lectora para relacionar la información principal de la secundaria a fin de encontrar un sentido al texto y dar su interpretación.

La pregunta n°18, busca *interpretar las ideas principales y secundarias*, cuyos estudiantes del liceo HVW obtuvieron el 59% de respuestas acertadas, versus el 75% del establecimiento ROB de alternativas correctas. Estos alumnos tienen un dominio del nivel medio de las competencias de comprensión lectora que les permite reflexionar e interpretar las ideas presentes en el texto para darle una coherencia a este. Por lo que los educandos poseen las habilidades para relacionar las ideas principales con las secundarias a fin de dar su particular opinión o interpretación.

Los siguientes gráficos resumen los porcentajes de logro y error en relación en las preguntas 12 a 18:



Gráfica N°11 Texto 3 HVW



**Gráfica N°12 Texto 3 ROB**

El análisis de los resultados de esta tercera parte del instrumento diagnóstico permite colegir que en ambos liceos las habilidades descendidas tienden a ser las mismas. Si bien existe en promedio, una mediana dificultad para extraer las ideas principales en un texto, los mayores logros están asociados al desarrollo de habilidades de interpretación del texto en donde los estudiantes relacionan la información –como en la pregunta n°18- para concluir qué es lo que quiso expresar el emisor de la carta de opinión.

Sin embargo, las habilidades más descendidas fueron las relacionadas con la dimensión de extraer información implícita del texto o inferir las ideas principales de las secundarias, lo que requiere un dominio de habilidades de comprensión de nivel alto y media, las cuales no han sido desarrolladas en estos estudiantes.



Lo anterior lleva a relevar la pertinencia de orientar la enseñanza de la lengua desde una perspectiva comunicativa y funcional, por cuanto favorece vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje con los intereses, características y necesidades de los alumnos en este contexto de personas privadas de libertad. Desde esta representación, una adecuación curricular del área de lenguaje debe contemplar todos estos elementos en su elaboración para optimizar el proceso educativo en el presente y generar oportunidades de reinserción al medio libre.

**e. Análisis ítem de redacción del Instrumento de Evaluación Diagnóstica**

El último ítem del Instrumento de Evaluación Diagnóstica, midió la redacción. Los estudiantes debían escribir una carta de petición al alcaide del centro, para la obtención de un beneficio penitenciario en un recuadro, para evaluar la pertinencia estructural y comunicativa de este texto. Para esto, se consideran 5 indicadores de evaluación y 5 rangos de desempeño. A continuación, se expone, junto a los resultados:

**Cursos:** 1NM E – D

**Número de estudiantes que rindieron la prueba:** 22

**Fecha:** 16 y 20 de noviembre 2017

CRITERIOS CANTIDAD DE ESTUDIANTES	LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	DEFICIENTE	INSUFICIENTE	NO LOGRADO
INDICADORES					
1.- Redacta un texto breve, considerando: a quien va dirigida, petición y despedida.	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
2.- Aplica reglas ortográficas, donde se tomará en cuenta: 0 falta (Logrado); 3 faltas (Medianamente logrado); 4 faltas, (deficiente) 5 faltas o más, (Insuficiente)	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>1</b>

3.- Plantea un texto coherente, facilitando su comprensión.	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
4.- Utiliza un lenguaje apropiado, acorde al tipo de texto.	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
5.- Expone con claridad las ideas, cumpliendo con el propósito de la carta.	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Tabla 1.6. Resultados de la medición ítem de redacción Liceo HVW

**Cursos:** 1NM F-G-H.

**Número de estudiantes que rindieron la prueba:** 28

**Fecha:** 13 y 16 de noviembre

<b>CRITERIOS CANTIDAD DE ESTUDIANTES</b>	<b>LOGRADO</b>	<b>MEDIANAMENTE LOGRADO</b>	<b>DEFICIENTE</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>NO LOGRADO</b>
<b>INDICADORES</b>					
1.- Redacta un texto breve, considerando: a quien va dirigida, petición y despedida.	<b>19</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
2.- Aplica reglas ortográficas, donde se tomará en cuenta: 0 falta (Logrado); 3 faltas (Medianamente logrado); 4 faltas, (deficiente) 5 faltas o más, (Insuficiente)	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>5</b>
3.- Plantea un texto coherente, facilitando su comprensión.	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>5</b>

4.- Utiliza un lenguaje apropiado, acorde al tipo de texto.	22	0	1	0	5
5.- Expone con claridad las ideas, cumpliendo con el propósito de la carta.	17	5	0	0	6

Tabla 1.7. Resultados de la medición ítem de redacción Liceo ROB

En relación a las habilidades medidas en este ítem, se seleccionan las dimensiones 2, 4 y 5 de progresión cognitiva de Marzano (2001), para medir tres habilidades asociadas a los siguientes desempeños en función de la tarea:

**Dimensión 2:** Se requiere exponer las ideas claramente cumpliendo con el propósito de la carta; que es una petición de un beneficio

**Dimensión 4:** Se busca producir una carta de petición con una estructura definida de inicio desarrollo y cierre, aplicar normas ortográficas y utilizar un registro formal.

**Dimensión 5:** Enfocada a plantear un texto coherente que facilite su comprensión y la conciencia de los mecanismos para la elección del léxico, la organización de los párrafos, entre otros.

En la siguiente tabla 1.8, se expone la distribución de habilidades cognitivas del ítem de redacción, enfocadas en distintos aspectos de la producción textual.

Indicador	Contenido	Dimensiones cognitivas	Verbo que expresa el indicador
1	Tipología textual	Dimensión 4	Producir
2	Normas ortográficas	Dimensión 4	Aplicar
3	Coherencia local y global	Dimensión 5	Plantear
4	Registro formal	Dimensión 4	Utilizar
5	Intención comunicativa	Dimensión 2	Exponer

Tabla 1.8. Dimensiones cognitivas a medir en el Instrumento de Evaluación Diagnóstica ítem de redacción

En relación a este ítem, en el liceo HVW hubo 1 estudiante que no lo desarrolló, y 5 en el ROB. Esto se debe a la falta de interés y motivación para desarrollar un ítem de escritura ya que lo encuentran extenso y tedioso, como también a la realización de otras actividades pendientes que debían efectuar con anterioridad, ocupando el tiempo en que se les designó la aplicación de esta evaluación.

A continuación, se muestra el análisis por indicador:

El N°1 hace referencia a reconocer la *tipología textual* y redactar en consecuencia, en este caso un texto breve de tipo carta, considerando encabezado, contenido y despedida, el liceo HVW obtuvo el 73% de desempeño logrado y un de 68% en el ROB. Se deduce que el desempeño fue óptimo porque los estudiantes sí lograron realizar una carta estructurada con un inicio –destacando a quien va dirigida- un desarrollo, que contemplaba la petición del beneficio y una despedida, ya que para ellos resulta frecuente y familiar la realización de este tipo de cartas, pues es su medio de comunicación para pedir beneficios intrapenitenciarios. Se emplea en este indicador la dimensión 4, que es la de aplicación según Marzano, la cual evidencia un conocimiento significativo y claro sobre la realización de una carta de petición, pues resulta una instancia familiar y cotidiana para estos estudiantes, conviviendo día a día con la petición de beneficios. Tomando en cuenta la estructura del texto, Van Dijk (1980) expone tres tipos de estructura: la macroestructura, la microestructura y la superestructura. La primera se centra en el contenido semántico, es decir el tema, que en este caso está delimitado claramente en la realización de la carta y el beneficio que piden, donde los estudiantes logran desarrollar con claridad y comprensión lo que quieren solicitar, describiendo ciertos tipos de beneficios como: salida dominical, libertad condicional, salida diaria o beneficio Paternitas. En relación a la microestructura, se evidencia una progresión en las oraciones, aportando significado local u oracional al escrito, no se aprecia una dificultad en la construcción de oraciones ni en las relaciones que se establecen entre estas. Por último, la superestructura, enfocada en la tipología del texto, se evidencia al estructurar los estudiantes, una carta con un inicio, desarrollo y cierre.

En el indicador N°2 que se enfoca en la *aplicación de reglas ortográficas*, se toma en cuenta: 0 falta (Logrado); 3 faltas (Medianamente logrado); 4 faltas, (Deficiente) 5 faltas o más, (Insuficiente), el liceo HVW obtiene un 55% en el desempeño medianamente logrado

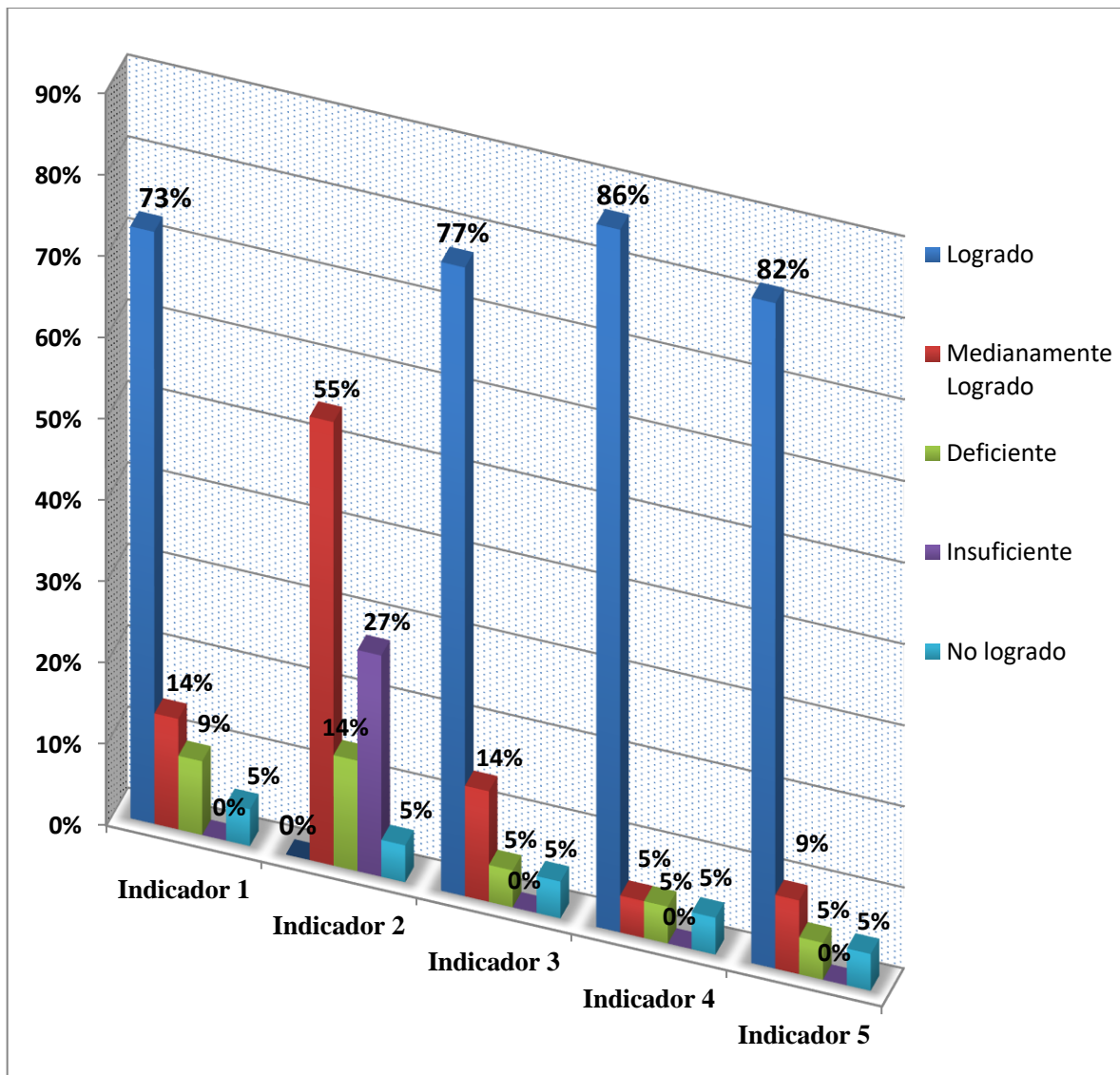
y el establecimiento ROB un 68% en el criterio de insuficiente. Se aprecian más de 5 faltas, incurriendo en equivocaciones como sustitución de la -b por -v, -s por -c, repetición de palabras como *respetuosamente*, *beneficio*, falta de tildes y comas, siendo una de las mayores falencias dentro de la redacción del escrito la ortografía puntual, acentual y literal. En este sentido, antes de aplicar el conocimiento –en este caso las reglas ortográficas- es necesario pasar por niveles de menor complejidad como el conocer y comprender, por lo que los errores en el empleo de tales normas se deban a una insuficiente comprensión de estas. Además, el léxico reducido, así como las confusiones entre letras puede implicar una falta de lectura por parte de los estudiantes, la cual está enlazada con el desarrollo de las competencias comunicativas en escritura. Por tanto, fomentar el hábito lector, así como el ejercicio de poner en práctica estas reglas ortográficas, contribuye a subsanar tales falencias.

En relación al indicador N°3 orientado a plantear *un texto coherente*, facilitando su comprensión, se evidencia que el liceo HVW obtiene como resultado un 77% en el criterio *Máximo*, y el liceo ROB un 57%. Resulta significativo que más de la mitad de los estudiantes, logren desarrollar un texto coherente estableciendo conceptos y relaciones dentro del texto, donde la estructura y relación semántica de las ideas, aporta a la comprensión. Sin embargo, también hubo redacciones con disminuida coherencia global al exponer otra temática, deficiente construcción lógica y relacional de las proposiciones, falta de conectores para agilizar las ideas principales de las secundarias, entre otros aspectos observados. En general la mayoría expone con claridad las ideas y construyen elementos oracionales con sentido, facilitando la comprensión de todo el texto. Este logro se relaciona con la dimensión 5, enfocada en el desarrollo de hábitos, como el pensamiento crítico, la creatividad y el autocontrol, generando conciencia de su propio conocimiento y aprendizaje. En este indicador, los alumnos demuestran habilidades para organizar párrafos ordenada y cohesionadamente, lo que decanta en que la macroestructura concuerde con el desarrollo de tales párrafos.

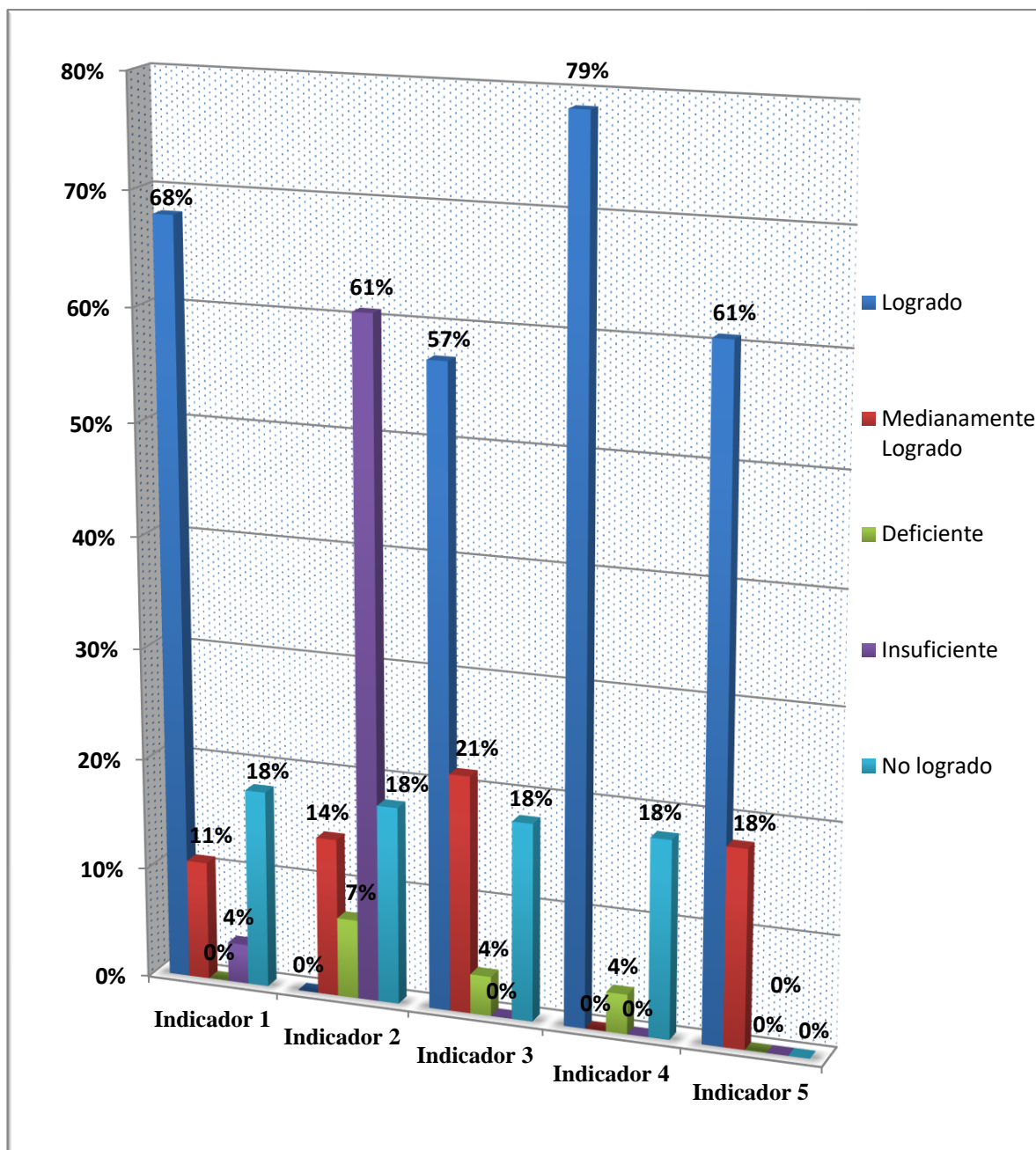
Referente al indicador N°4 que se enfoca a utilizar un *lenguaje apropiado* a la tipología textual, destinatario y propósitos, el establecimiento HVW obtiene un 86% en el criterio de logrado y el liceo ROB un 79%, siendo este indicador el más alto en porcentaje, pues se evidenció significativamente que respetaron el registro formal de una carta de petición, ya

que se puede apreciar, por ejemplo la utilización de términos como *epístola*, *marraquería*, este último relacionado con el oficio del pan (marraqueta). Igualmente, desarrollan una descripción muy detallada de la petición que desean realizar, citando incluso artículos y leyes de la Constitución, como también son muy específicos en los datos personales como en su nombre completo, Rut, calle a la que pertenecen y firma. Esto se basa en la dimensión 4 que desarrolla claramente el conocimiento significativo que han adquirido en su instancia en la cárcel y la producción de un texto que sea un aporte para la obtención de un beneficio que contribuya a su reinserción. Esto resulta llamativo, pues cuando los estudiantes deben desplegar sus competencias comunicativas –en este caso las relacionadas con la escritura- en algo que aplican, es decir, en el *saber-hacer*, lo realizan de manera óptima. Esto permite vincular los contenidos con su cotidianidad en el uso aplicado a situaciones reales de interacción comunicativa, promueve el interés y propicia un desenvolvimiento destacado de los estudiantes.

Finalmente el indicador N°5 donde deben *exponer con claridad las ideas*, cumpliendo con el propósito de la carta, el liceo HVW obtiene un 82% en el desempeño logrado y el establecimiento ROB un 61%, se cumple con el objetivo de la petición que es un beneficio penitenciario, este logro apela a la emotividad ya que muchos de ellos explican en sus cartas que se merecen el beneficio al desarrollar una conducta de bien, ser personas trabajadoras y que se encuentran estudiando para darles un futuro mejor a sus familias. En muy pocos casos no se especifica el tipo de beneficio que piden, exponiendo muy brevemente y con muy poco desarrollo de ideas la temática de la carta. A continuación, se resumen los resultados de esta evaluación, por liceo:



**Gráfica N°13 Ítem de redacción Liceo Herbert Vargas Wallis**



**Gráfica N°14 Ítem de redacción Liceo Rebeca Olivares Benítez**



Como conclusión a este análisis, se destaca el acierto de haber escogido como modalidad textual una carta, para haber medido distintos niveles de progresión cognitiva, dado lo familiarizados que están los estudiantes con este formato, y particularmente, con el tipo de peticiones que se les pidió redactar y vincular los contenidos con actividades prácticas, favorecen la participación e implicación en la tarea. La producción textual de una carta, permitió expresar las habilidades escriturales y capacidad de plasmar necesidades, deseos lo que sin duda constituye un aprendizaje significativo para su proceso de reinserción social. No obstante, también se observó que cuando el contenido abarca conocimiento del lenguaje -como las normas ortográficas- los errores son mayores probablemente porque que el uso de la norma culta formal no forma parte de su cotidiano.

Por tanto, se deduce que para desarrollar competencias comunicativas es necesario vincularlas no con la teoría, sino con la práctica; con la representación de diversas situaciones para que los alumnos puedan conocer, comprender, producir diferentes géneros discursivos y tomar conciencia de sus diferencias a fin de utilizarlas según la situación comunicativa en la que se encuentren.

#### **f. Descripción y análisis del Instrumento de evaluación del Juego de roles para medir las competencias de comunicación oral**

El instrumento de evaluación para medir el nivel de competencias en la comunicación (expresión y recepción) oral corresponde a un juego de roles, el cual consiste en una representación de actividades y personajes por parte de los estudiantes, quienes asumen un papel de una situación consignada. Este busca medir las interacciones comunicativas efectivas de los participantes, sus registros y niveles de habla, los recursos léxicos, paraverbales, no verbales y la capacidad para resolver problemas adecuadas a las distintas instancias comunicativas.

En los aspectos estructurales, se presenta en una sesión de clase de 90 minutos, en cuyo inicio se activan conocimientos previos mediante preguntas sobre cómo se debe emplear el lenguaje en diferentes contextos, para asociarlos con los nuevos contenidos del registro formal e informal, los niveles de habla y el contexto enunciativo que influye en las interacciones sociales. En el desarrollo se explica la actividad a realizar, mostrando un video

con el título de esta, la que se llama: “Y tú ¿qué harías? Tu forma de expresar, nos importa” y se presenta el objetivo de la clase: *Utilizar un registro de habla adecuado, en diversas situaciones comunicativas*; luego en el video se presentan a modo de ejemplo distintas situaciones: una entrevista de trabajo, campaña electoral de un candidato y un momento conflictivo de una mujer embarazada en el microbús. Posterior a esto, los alumnos deben dramatizar ciertas interacciones comunicativas. Se presenta también material concreto: una mesa de juego diseñada por una de las investigadoras con los distintos roles a simular, así como ropa, lentes y otros elementos llevados a los liceos que permiten dar una mayor dramatización. En la actividad se les expuso las instrucciones, que consisten en que en grupos de 3 personas deben escoger un número al azar, donde tendrán que representar la situación comunicativa que les tocó, registrada en un tablero didáctico con 14 de estas situaciones (entrevista de trabajo, noticiario, campaña de un candidato a la presidencia, conversación entre padre e hijo, entre otras) para que las representen. En el cierre se dialoga con los estudiantes sobre las experiencias dramatizadas, las variantes del lenguaje según el contexto y el nivel de logro alcanzado del objetivo.

La evaluación de las competencias de comunicación oral se presenta en cinco indicadores, los cuales pretenden evidenciar el nivel de desarrollo de la dimensión actitudinal de los estudiantes; el registro y nivel de habla adecuado al contexto; un léxico ajustado a la interacción; aspectos de respeto, turnos de habla y coherencia en la organización de las ideas; un uso intencionado de los recursos paraverbales y no verbales. Todos estos indicadores se vinculan a cuatro niveles de desarrollo que se expresan del menor al mayor: no logrado; en proceso de desarrollo; logrado; logrado con excelencia. Para mayor información, el lector puede remitirse a los resultados presentados en la tabla 1.9 y 1.10 de ambos liceos. La aplicación de este instrumento de evaluación se efectuó en el liceo Herbert Vargas Wallis el día viernes 24 de noviembre del 2017 y en el liceo Rebeca Olivares Benítez el día lunes 20 de noviembre del año en curso. En el primer establecimiento, nueve estudiantes no participaron y en el segundo, dos alumnos, debido al desinterés y vergüenza de no querer realizar la dramatización.

A continuación, se presenta dos tablas con los resultados a partir de la pauta de evaluación de la actividad en ambos liceos.

**Cursos:** 1NM E - D

**Número de estudiantes que rindieron la actividad:** 22 (9 estudiantes sin participar)

<b>CRITERIOS CANTIDAD DE ESTUDIANTES</b>	<b>LOGRADO CON EXCELENCIA</b>	<b>LOGRADO</b>	<b>EN PROCESO DE DESARROLLO</b>	<b>NO LOGRADO</b>
<b>INDICADORES</b>				
1.-Demuestran una actitud activa y colaborativa ante la presentación de situaciones cotidianas.	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>18</b>
2.-Emplean un registro, nivel y norma de habla adecuada al contexto lingüístico, considerando los participantes del acto comunicativo.	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
3.-Adoptan un léxico apropiado al rol comunicativo requerido.	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>9</b>
4.-Aplican adecuadamente elementos de la comunicación dialógica, considerando turnos de habla, cohesión y organización del discurso.	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>
5.-Demuestran un uso apropiado de recursos de la comunicación paraverbal (prosodia y vocalización) y no verbal (Kinésica, proxémica e icónica) para otorgar coherencia y comprensión en los mensajes transmitidos en la interacción dialógica interpretada.	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>9</b>

Tabla 1.9. Resultados de la medición Juego de roles Liceo HVW

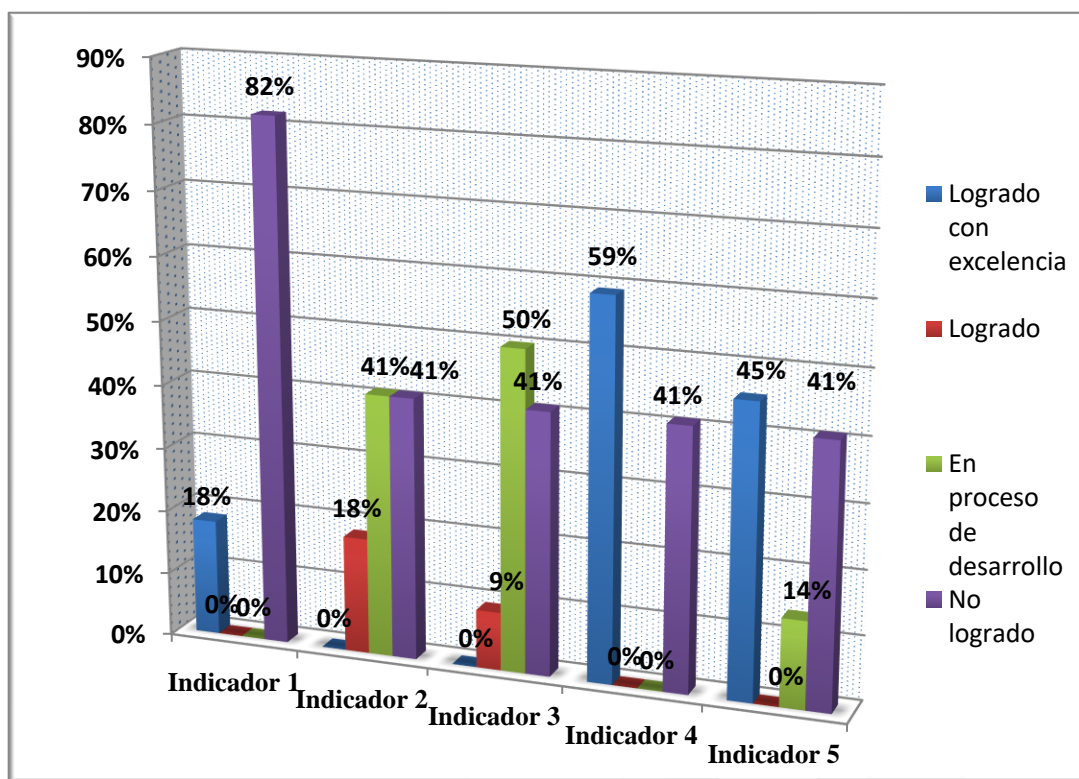
**Cursos:** 1NM F-G-H

**Número de estudiantes que rindieron la actividad:** 21 (2 estudiantes sin participar)

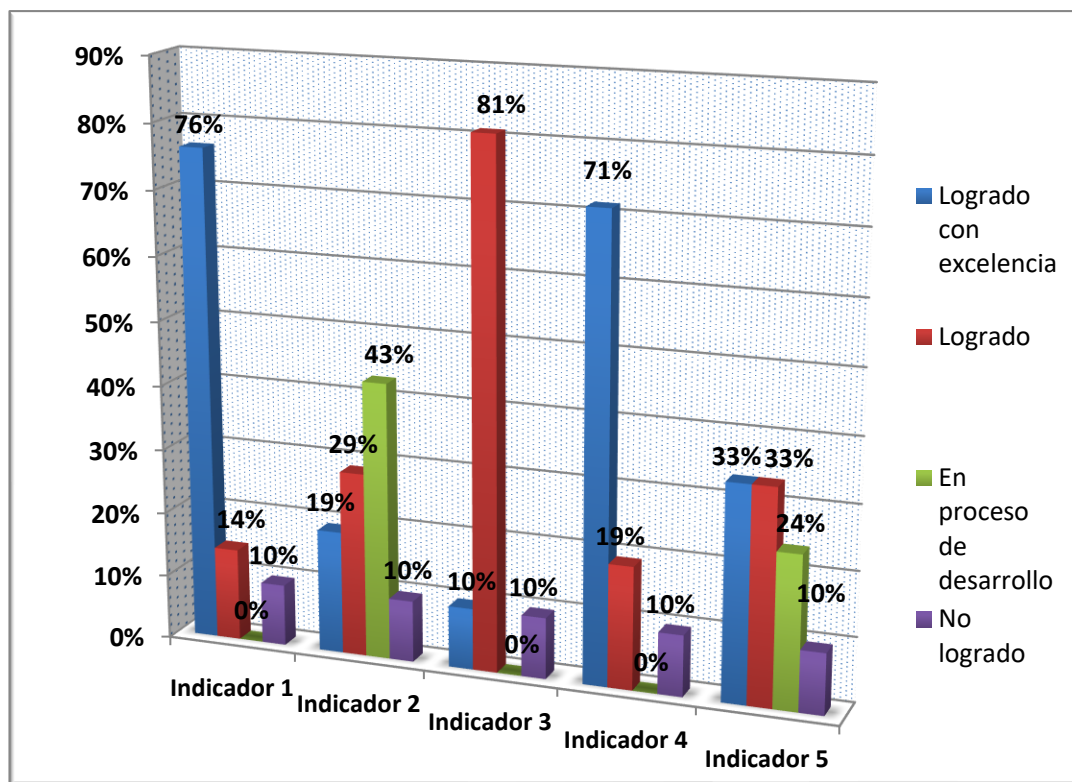
<b>CRITERIOS CANTIDAD DE ESTUDIANTES</b>	<b>LOGRADO CON EXCELENCIA</b>	<b>LOGRADO</b>	<b>EN PROCESO DE DESARROLLO</b>	<b>NO LOGRADO</b>
<b>INDICADORES</b>				
1.-Demuestran una actitud activa y colaborativa ante la presentación de situaciones cotidianas.	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
2.-Emplean un registro, nivel y norma de habla adecuada al contexto lingüístico, considerando los participantes del acto comunicativo.	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>2</b>
3.-Adoptan un léxico apropiado al rol comunicativo requerido.	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
4.-Aplican adecuadamente elementos de la comunicación dialógica, considerando turnos de habla, cohesión y organización del discurso.	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
5.-Demuestran un uso apropiado de recursos de la comunicación paraverbal (prosodia y vocalización) y no verbal (Kinésica, proxémica e icónica) para otorgar coherencia y comprensión en los mensajes transmitidos en la interacción dialógica interpretada.	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>2</b>

Tabla 1.10. Resultados de la medición Juego de roles Liceo ROB

A fin de tener un panorama completo de cuál es el porcentaje de logro o nivel de progresión de los distintos indicadores que evidencian las competencias de comunicación oral de los estudiantes, se presentan los siguientes gráficos que permiten comprender con mayor claridad las similitudes y diferencias entre estos dos liceos en función del desarrollo que tienen de estas habilidades.



**Gráfica N°15 Actividad Juego de roles Liceo HWW**



**Gráfica N°16 Actividad Juego de roles Liceo ROB**

### **Análisis del Juego de roles**

De lo observado en los estudiantes acerca del juego de roles y sus competencias de comunicación oral, el indicador n° 1, busca que los alumnos sean capaces de *demostrar una actitud participativa ante la presentación de las situaciones comunicativas*, de los cuales el 76% de los estudiantes del liceo ROB alcanzó el logrado con excelencia, versus, solo el 18% de los alumnos del HVW. La diferencia radica en que varios de los estudiantes de este establecimiento no estuvieron dispuestos a colaborar con la actividad, pues cuando se les solicitó que participaran no quisieron, sino solo unos pocos lo hicieron, lo que evidencia que la dimensión de la competencia de lo actitudinal no ha sido desarrollada en el 82% restante de los educandos de tal liceo. No obstante, los alumnos del liceo ROB presentan desarrollada tal dimensión, al tener una disposición para participar y estuvieron motivados y atentos durante el desarrollo de la actividad. Al comparar los dos gráficos (ver gráfico N° 15 y gráfico

N°16) de este indicador se puede observar la diferencia entre estos dos liceos respecto a la competencia actitudinal.

El indicador n°2, pretende que los estudiantes *empleen un registro y nivel de habla adecuado a las características de los participantes del acto comunicativo*, en el cual el 43% de los alumnos del liceo ROB se encuentra en el nivel en proceso de desarrollo, mientras que el 41% del HVW está en el mismo grado. En ambos casos, los estudiantes utilizan un registro informal y un lenguaje inculto, con expresiones que la norma estándar no acepta. En consecuencia, el dominio de esta habilidad del uso instrumental de la lengua, es básica y no se ajusta a las diferentes interacciones cotidianas, lo que trae como efecto la marginación, exclusión y discriminación hacia ellos.

El indicador n°3, requiere que los discentes *adopten un léxico pertinente al contexto comunicativo*, cuyo 81% de los estudiantes del liceo ROB está en el nivel de logrado, en cambio en el liceo HVW solo el 9% se encuentra en ese mismo nivel, mientras que el 50% está en etapa de desarrollo y el 41% restante no consiguió evidenciar el logro de este indicador. En los gráficos ya mencionados se puede apreciar de manera más clara, el nivel de logrado de los educandos del liceo ROB en comparación al liceo HVW. Los del primer establecimiento reconocen de mejor manera las diferentes situaciones comunicativas, utilizando un vocabulario apropiado al contexto, no obstante, los alumnos del segundo liceo usan palabras inadecuadas a la interacción, pues en ocasiones emplean términos coprolálicos que no son pertinentes en las instancias comunicativas formales presentadas en la actividad y, por consiguiente, en el medio libre.

El indicador n°4, señala que los educandos *Aplican adecuadamente elementos de la comunicación dialógica*, donde el 71% de los del liceo ROB evidenciaron el logro con excelencia en comparación al 59% de los del HVW en el mismo nivel. En este sentido, se pudo apreciar que los estudiantes respetan los turnos de habla, expresándose de manera adecuada, pero también escuchando con atención, sin interrumpir a quien está hablando. Asimismo, organizan de manera coherente sus ideas, sin desviarse de las temáticas planteadas por el juego de roles y las desarrollan de forma cohesionada, es decir, los discursos que ellos emiten tienen una conexión lógica. Llama la atención que el recurso del humor sea utilizado por ellos de manera constante.

El indicador n°5, plantea que los alumnos *demuestren un empleo apropiado de recursos paraverbales y no verbales para otorgar mayor comprensión a sus mensajes*, donde se aprecia que el 33% de los estudiantes del liceo ROB está en el nivel logrado con excelencia, versus el 45% del mismo grado de los educandos del HVW. En este sentido, menos de la mitad de ellos, en ambos establecimientos, posee la habilidad para intencionar significativamente el uso de la gestualidad, la distancia entre los participantes y el material concreto (ropa, lentes, etc.) los cuales fueron dispuestos para ser utilizados en la representación; así como la entonación de la voz y el volumen. No obstante, el porcentaje restante tiene aún por desarrollar estas capacidades, puesto que se pudo evidenciar el uso excesivo de los gestos con las manos, que los participantes hablaban muy despacio –por ende, no se escuchaba- y que no empleaban los recursos concretos para entregar una mayor comprensión y significación a sus mensajes. Para tener una mayor visión respecto a las diferencias entre ambos liceos se puede apreciar en los gráficos antes citados, las similitudes y diferencias entre estos dos establecimientos explicados en este párrafo.

En síntesis, por medio de este Instrumento de evaluación del Juego de roles se pudo evidenciar que las fortalezas de los estudiantes privados de libertad radican en el reconocimiento de que existen diferencias en el uso del lenguaje cuando se enfrentan a distintas interacciones comunicativas, y en el caso del liceo ROB, presentan un desarrollo en la dimensión actitudinal que les permite cooperar y participar de manera activa en ellas. Sin embargo, sus debilidades están en las falencias que poseen en su lexicón mental o vocabulario para adaptar las palabras al contexto que ya identificaron, así como el empleo de un registro informal y nivel de habla inculto en situaciones comunicativas que sancionan ese tipo de lenguaje, y el no regular e intencionar los recursos paraverbales y no verbales para dar una mayor riqueza de significado a sus mensajes. Para tener más información, se solicita al lector que se dirija a las tablas 1,9 y 1,10 donde se expresan en números la valoración de los estudiantes durante el juego de roles.



### **3.3. Conclusiones preliminares**

En vista de los análisis del registro de observación, la ficha de caracterización de los estudiantes y entrevistas, así como la prueba de diagnóstico que buscó medir las competencias de comprensión lectora, producción textual, y el juego de roles sobre la comunicación oral, se pueden realizar las siguientes conclusiones de las etapas de recolección de información, análisis e interpretación de tales instrumentos:

En las aulas de clase de los liceos penitenciarios se promueve un respeto por la estructura de la clase en sus tres momentos y un clima de aprendizaje a través del diálogo, la interacción pedagógica entre el docente y los alumnos, siendo el primero un facilitador y mediador entre los contenidos y los estudiantes y el segundo protagonistas de sus propios procesos de desarrollo.

A pesar de que el ambiente en la sala es apropiado para la enseñanza, el profesor enfrenta una serie de contingencias, imprevistos y eventualidades que se presentan en este contexto que van más allá de la autoridad del docente, la cual está condicionada por los procedimientos de Gendarmería (castigos, conteos y allanamientos, libertad condicional, enfermedades contagiosas, etc.). Sin embargo, este busca las alternativas para resolver las problemáticas repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes para que no pierdan continuidad.

La mitad de los estudiantes vivieron en la infancia con sus padres o con uno de ellos, así como con hermano(s), lo cual representa el núcleo familiar principal. No obstante, el nivel educacional de los padres no es alto ya que en el liceo Rebeca Olivares Benítez casi un tercio de los padres de los educandos tiene o la enseñanza básica incompleta o la media incompleta; el liceo Herbert Vargas Wallis es un poco más del tercio aquellos que tiene la básica incompleta o están sin instrucción educativa formal alguna. Bastante similar es el caso de las madres, quienes en el primer establecimiento un tercio presentan la básica o media incompleta, mientras que en el segundo esto aumenta un poco. Esto influye directamente en la transmisión del capital cultural y la dimensión afectiva de los estudiantes, pues se tienden a reproducir los niveles de desarrollo educativos de los padres en los hijos.

La heterogeneidad etaria en los estudiantes adultos privados de libertad varía desde los 18 años hasta personas de más de 35 años, por lo que existen personas que llevan 5, 10 y 20 años aproximadamente de no proseguir con sus estudios, ya que la mitad de los alumnos (HVW) y más de la mitad (ROB) solo han llegado a la educación básica, algunos completándola y otros no. Además, las posibles causas por las que llegaron hasta ese nivel de enseñanza, se deben a la necesidad de trabajar, experimentar la paternidad a temprana edad; la delincuencia y los motivos familiares. Por consiguiente, esto se ve reflejado en sus bajos grados de desarrollo en las dimensiones psicosociales y competencias actitudinales.

Los estudiantes, sin embargo, le otorgan un sentido más allá de lo carcelario –beneficios o evitar las tensiones propias de esta- a la educación recibida por los liceos, puesto que sus principales motivos para asistir son finalizar sus estudios pendientes, sentir el reconocimiento los logros académicos y ayudar en la enseñanza de sus hijos u otros familiares.

Para los docentes de Lengua Castellana y Comunicación, es relevante el desarrollo de competencias comunicativas ya que al mejorar sus habilidades sociales también aumentarían las posibilidades de una reinserción eficaz con el medio libre, debido a que las falencias que presentan los estudiantes en estas destrezas les dificultan, el acceso a ciertas oportunidades. Ante ello, los profesores elaboran estrategias y actividades con material audiovisual, así como un enfoque de la evaluación por competencias en donde se valora el proceso del alumno y se evalúa a fin de tomar las decisiones correspondientes en función de, optimizar el aprendizaje de ellos.

Los educadores de Diferencial, por su parte, son aquellos quienes realizan las adecuaciones curriculares principalmente de acceso a la información, no obstante, se deja al profesor titular de la asignatura la responsabilidad de elaborar sus planificaciones y contenidos. Se utiliza material concreto a fin de que construyan el proceso educativo en un aprender haciendo para experimentar, reflexionar, conceptualizar y aplicar la información en un enfoque por competencias; usan estrategias creativas e innovadoras en escritura, argumentar y exponer. La evaluación la valoran como proceso y se realiza al inicio del período escolar, a la mitad de este y otra cuando finaliza para analizar el progreso de los alumnos.

En opinión de los profesores de ambas disciplinas, sus universidades no les entregaron las competencias suficientes para responder a las exigencias de este contexto, ya que prácticamente es nula la enseñanza en pregrado para este contexto y su formación para esta modalidad educativa se realizó en la práctica en ese entorno. Además, estiman que el currículum y el programa de estudio, no atiende a las necesidades e intereses de los adultos privados de libertad, por lo que adecuan el contenido para abrir posibilidades de aprendizaje para todos.

En los niveles cognitivos, mientras mayor es el nivel de complejidad los alumnos tienden a cometer errores, y, si bien esto sucede regularmente en otros establecimientos educativos regulares, cuando están asociados a los intereses, características y conocimientos previos de los estudiantes, pueden resolver los problemas con muy poca dificultad. Lo contrario a esto ocurre cuando los niveles cognitivos son de baja complejidad, pero cuando no se vinculan a tales elementos los educandos se equivocan en cosas sencillas.

En la competencia de comprensión lectora, por lo general, los estudiantes no presentan dificultades para identificar las tipologías textuales –de textos que conocen-, la extracción de información explícita y la intención comunicativa que este expresa, y, en ocasiones, en el vocabulario contextual. Sin embargo, existen problemas para inferir la información que está de manera implícita, la distinción entre las ideas principales de las secundarias, así como identificar aquellas que se encuentran en un nivel microestructural. El sentido global, lo pueden comprender, no obstante, se complejiza al llevarlo a un plano más local.

Los alumnos presentan grandes dificultades en los textos multimodales –los que presentan signos lingüísticos, icónicos, entre otros- debido a que es un tipo de texto reciente, actual y utilizado en la sociedad de hoy en día, razón por la que la educación tradicional que tuvieron anteriormente no enseñó. La actualización de los nuevos géneros discursivos se hace necesaria para promover posibilidades de adaptación a nuevos contextos en donde estos se utilicen.

En la competencia de escritura, los alumnos producen textos que siguen una tipología definida cuando se relaciona con su contexto, no obstante, algunos presentan falencias en las características que la identifican –en este caso una carta de petición- en la que faltaba el inicio

o la despedida, así como la descripción del beneficio que solicitaban. Además, emplean un lenguaje apropiado, y en ocasiones técnico, al género discursivo y registro formal, pues se trataba de una solicitud a una autoridad de la cárcel. Asimismo, expresan sus emociones y utilizan el método de persuasión y convencer, es decir, argumentar para que accedan a tal petición.

Las dificultades en la redacción se relacionan con la coherencia local ya que, ante la falta de conectores, las ideas quedan un poco dispersas y esto afecta el progreso lógico de las ideas. También, existen problemas en la ortografía literal, acentual y puntual, lo cual se relaciona directamente con la lectura, ya que esta es la base para un uso correcto de la escritura, lo que puede significar que los alumnos no leen lo suficiente para aplicar de buena manera las reglas ortográficas.

En la competencia de comunicación oral (expresión y recepción), se presentan diferencias en la dimensión actitudinal de los estudiantes, puesto que en el liceo ROB se pudo apreciar una alta disposición colaborativa y de participación, mientras que en el liceo HVW ocurrió en muy pocas personas. Por lo que esta dimensión debe ser desarrollada en su más alto grado, pues así se evitan los problemas propios de las interacciones con otras personas tanto en el contexto carcelario como fuera de ella.

En el plano fonético y gramatical, los estudiantes tienden a transformar en alófonos los sonidos estándar del español, es decir, el uso de variantes que se encuentran fuera de la norma que se utiliza corrientemente en las conversaciones formales. Además, el uso de palabras apocopadas y de una sintaxis simple carente de conectores, están en sus discursos orales, lo cual corresponde a un registro informal.

En el plano léxico-semántico, los alumnos organizan con cierto grado de solidez el desarrollo de las ideas, y el sentido tanto local como global, de la coherencia un poco más que de la cohesión, de sus textos se pueden comprender. No obstante, utilizan palabras, proformas léxicas y términos que o bien ya no se usan en el lenguaje actual o no son aceptados socialmente, así como el uso redundante de palabras. Por consiguiente, debe aumentar el lexicón mental de ellos, es decir, el repertorio léxico que les permitirá usar recursos de relaciones semánticas para enriquecer sus discursos.

En el plano pragmático, utilizan un registro y nivel informal-inculto debido al bajo desarrollo de sus competencias comunicativas, además de intencionar en pocas ocasiones los recursos no verbales y paraverbales a fin de favorecer una mejor comprensión de sus discursos. No obstante, entienden muy bien y tiene un grado pertinente para adecuarse a las relaciones jerárquicas, es decir, las interacciones simétricas o asimétricas en la comunicación entre un emisor y un receptor, lo cual contribuye a una mejor adaptación a los distintos contextos comunicativos.

En síntesis, de lo analizado por medio de estos instrumentos se puede apreciar, que ni el currículum ni el programa de estudio puede responder a las necesidades educativas de los estudiantes privados de libertad, en este caso, de las competencias comunicativas de ellos ya que presentan falencias en los tres ejes de Lectura, Escritura y Comunicación oral las que deben ser desarrolladas a fin de abrir posibilidades de reinserción eficaces con el medio libre a través del lenguaje.

## **Presentación de la Propuesta de Adecuación Curricular**

En vista de la recolección y análisis de la información de ambos liceos intrapenitenciarios, los investigadores diseñaron una propuesta pedagógica propia que permita adecuar los contenidos relacionados con las competencias comunicativas, produciendo material para el docente con el que pueda contar a fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que considere las características y necesidades de los estudiantes.

Esta propuesta que se presenta a continuación busca atender a las falencias en la orientación y sugerencias metodológicas en la práctica educativa, con el propósito de entregar al profesor herramientas didácticas, así como promover un aprendizaje situado en el contexto, por y para este, vale decir, elaborado desde la inmersión en este entorno, la reflexión y análisis de aquel para general un documento adecuado para esta modalidad educativa.



## PROPUESTA DE ADECUACIÓN CURRICULAR ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE AULAS INTRAPENITENCIARIAS

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN  
CASTELLANO**

**COMUNICACIÓN EFECTIVA,  
PROPUESTA PEDAGÓGICA  
PARA FAVORECER EL  
PROCESO DE SOCIALIZACIÓN  
EN ADULTOS PRIVADOS DE  
LIBERTAD**

Propuesta de adecuación enfocada a mejorar el uso social de la lengua, como herramienta de apoyo en la futura reinserción al medio libre de jóvenes y adultos privados de libertad, facilitando la interacción con los demás y el responder a las dificultades de los procesos comunicativos de la sociedad actual.



## CONTENIDOS

1. PRESENTACIÓN
2. INTRODUCCIÓN
3. FUNDAMENTACIÓN
  - 3.1 Fundamentación de los procesos de re-socialización en la Educación en Contexto de Encierro
  - 3.2 Fundamentación Pedagógica de la Educación de Adultos
  - 3.3 Fundamentación Psicológica
4. DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
5. METODOLOGÍA
6. ORGANIZACIÓN DEL MÓDULO II
  - 6.1 Según Programa de Estudio de Educación de Adultos Lengua Castellana y Comunicación (Primer Nivel Medio)
  - 6.2. Adecuación Curricular Unidad I
    - 6.2.1 Orientación Didácticas y Metodológicas
  - 6.3 Adecuación Curricular Unidad II
    - 6.3.1 Orientación Didácticas y Metodológicas
  - 6.4 Adecuación Curricular Unidad III
    - 6.4.1 Orientación Didáctivas y Metogológicas
7. SUGERENCIAS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
8. BIBLIOGRAFÍA



## PRESENTACIÓN

Este documento corresponde a un conjunto de adecuaciones curriculares que justifican y dan sentido pedagógico formal a la enseñanza del área de Lengua Castellana y Comunicación. Al respecto, se orienta la propuesta pedagógica a desarrollar competencias comunicativas, con el propósito de favorecer aprendizajes significativos en estudiantes que cursan Primer Nivel de Enseñanza Media en Educación de Adultos en Contexto de Encierro.

La fundamentación teórica y conceptual que aquí se desarrolla, se sustenta en la necesidad de promover competencias comunicativas en personas privadas de libertad, con la finalidad de que mediante el uso social del lenguaje y a su vez, la comunicación efectiva, se entreguen las herramientas necesarias para llegado el momento de cumplimiento de condena u obstante algún beneficio, logren reinsertarse de manera adecuada al medio libre interactuando íntegramente en diversos espacios sociales.

El objetivo principal es generar espacios de socialización significativos en la población penal, configurándose la escuela intrapenitenciaria y, asimismo, el aula, en un espacio de representación ciudadana que funciona como legitimador de la comunicación efectiva, la comprensión y el dominio del entorno sociocultural de un sujeto que desde la niñez ha sufrido las consecuencias de la exclusión social.

En la época actual, los desafíos del desarrollo imponen a la educación, la necesidad de demostrar la capacidad de desempeñarse en el ámbito comunicativo, en el contexto de la Educación de Adultos en Contexto de encierro. Se evidencia la existencia de fisuras que limitan el desarrollo de las competencias comunicativas, pues es un tipo de población donde los patrones de conducta, se caracterizan por la impulsividad, alta búsqueda de sensaciones límite, con problemas de adicción a sustancias, baja empatía, y padecer comportamientos antisociales, que son adquiridos por la herencia familiar o ambiental; e igualmente, por situaciones de desestructuración familiar o carencias de recursos. Estas son características psicosociales comunes en la mayoría de la población penitenciaria, por tanto, son aspectos a considerar en el diseño de la propuesta pedagógica.

De esta manera, la adecuación curricular tiene como finalidad desarrollar la adquisición de pautas de comunicación que permitan la socialización de estudiantes de aulas carcelarias, pues el aprender a comunicarse se traduce en aprender a interpretar el mundo y conocer también los símbolos de la sociedad, aquellos que se demandan para reinsertarse e interactuar eficazmente en una sociedad en constante cambio. Por esta razón, el desplegar la capacidad comunicativa no se reduce al manejo de la dimensión lingüística del lenguaje, sino el poder de desarrollar la competencia social, en sujetos privados de sus derechos como ciudadanos.

## INTRODUCCIÓN

El proyecto pedagógico, se fundamenta en orientar el proceso de enseñanza de docentes de Lengua y Literatura de aulas carcelarias, fomentando en sus estudiantes el aprender a comunicarse adecuadamente en diferentes situaciones o actividades del contexto sociocultural actual, con el objetivo de favorecer y transformar los actuales estilos comunicativos de los estudiantes, quienes muestran la existencia de fisuras en sus procesos de interacción, enmarcados en un lenguaje y cultura carcelaria, que limita el desarrollo de la comunicación efectiva e igualmente, obstaculiza el proceso de re-socialización de jóvenes y adultos privados de libertad. Por lo anteriormente señalado, la propuesta de adecuación curricular se orienta a desarrollar habilidades, destrezas y actitudes que promuevan el uso del lenguaje, pero en su dimensión social.

Por ello, es importante trascender el considerar la función de la lengua sólo en su posibilidad de nombrar, pues se debe atender a

su aspecto relacional, comunicativo y expresivo, dentro del contexto social y cultural actual. En efecto, para elaborar la propuesta que se presenta, se utilizó como estrategia para el desarrollo, el ámbito de la comunicación oral de competencias sociolingüísticas y pragmáticas, como también aspectos de la comunicación no verbal.

Siguiendo lo planteado, la propuesta pedagógica persigue poner en diálogo el contexto penal y el contexto exterior, mediante la enseñanza de competencias comunicativas y sociales, que preparen al sujeto a enfrentar la angustia que produce recuperar su libertad y enfrentarse al mundo exterior. Es aquí, como el diseño de las estrategias a implementar se orienta en generar conciencia en los estudiantes de liceos intramuros, donde el contexto de encierro y el exterior se unan para redefinir una nueva identidad personal y ciudadana, el cual conllevará a producir un cambio significativo en el proceso de socialización y reinserción al medio libre.



## OBJETIVOS



Se pretende que al final de la puesta en práctica y desarrollo de la propuesta didáctica enfocada en una adecuación curricular, los estudiantes sean capaces de:

- Desarrollar habilidades y competencias, para el tratamiento de la información y el aprendizaje autónomo.
- Crear vínculos a través de la realización de proyectos basados en temas de interés común, con el objetivo de promover la cooperación, la movilidad y el interés por el aprendizaje del área de Lengua Castellana y Comunicación.
- Promover estrategias innovadoras, entre los equipos de profesores y profesionales de la Educación en Contexto de Encierro.
- Establecer un marco para el debate y la reflexión conjunta, dirigida a la identificación y la promoción de buenas prácticas en la disciplina de la Enseñanza de la lengua, con especial atención en las áreas curriculares.
- Contribuir al desarrollo de las habilidades básicas para que las personas privadas de libertad adquieran competencias sociales, mediante el uso adecuado del lenguaje para su posterior proceso de resocialización con el medio libre.
- Favorecer la consolidación de vínculos y redes educativas orientadas a la Educación de Adultos en Contexto de Encierro, que permitan generalizar propuestas innovadoras, materiales novedosos y metodologías específicas que se puedan extender, favoreciendo la cooperación y contribuyendo a la mejora de la calidad educativa.

## FUNDAMENTACIÓN

### **3.1 Fundamentación de los procesos de re-socialización en la Educación en Contexto de Encierro**

La resocialización implica volver a integrar al sujeto con el medio libre, pues independientemente de la causa de su reclusión, debe verse favorecido en función de un desarrollo pleno de su persona. Los estudiantes que asisten a los liceos intrapenitenciarios cuentan con un historial de marginación, que puede ser subsanado a través de la educación, pues por medio de esta y su influencia, los discentes adquieren las competencias necesarias para lograr establecer relaciones sociales de manera óptima.



La educación en establecimientos penales, posee un enfoque en la condición de ser humano para quienes están privados de libertad. Si bien el encarcelamiento es parte de las consecuencias señaladas por las normas sociales, no debe llevar consigo la privación de otros derechos civiles. Desde esta perspectiva, la escolaridad penal es una oportunidad real para los sujetos, en tanto les permite crear un proyecto de vida. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje brinda la posibilidad social de formación y desarrollo integral de los estudiantes, abriendo caminos para que, una vez alcanzada la libertad, puedan insertarse eficazmente en la sociedad.

Por consiguiente, se aprecia que el espacio educativo intramuros promueve una proyección social, humana, cultural y vivencial donde pueden encontrar motivos para intentar configurar una vida plena, sin caer en el desaliento y la marginación. En síntesis, el propósito de la Educación en Contexto de Encierro debe estar orientado a otorgar una atención integral y oportunidades de aprendizaje para la reincorporación a la sociedad.

Para los internos, existen dos escenarios distintos: el cautiverio y el medio libre. En el primero, ellos experimentan una serie de modificaciones a nivel cognitivo, social, etc., en la percepción y configuración que tienen de la realidad, cambio de hábitos, incomodidades, conflictos y todo lo que implica la estancia en un recinto carcelario. En el segundo, sienten la libertad interior, el encuentro con sus familias, entre otros, lo cual constituye el anhelo de tales sujetos y la esperanza de volver a experimentar esto una vez que se cumpla la pena remitida. Lo que busca la modalidad educativa en este contexto, es una estabilidad entre lo que significa conllevar estos dos polos, no solo para evitar las tensiones que incluye el vivir en una cárcel, sino –principalmente– para permitir oportunidades de aprendizaje y posibilidades de reinserción efectivas con la sociedad.

Para que la pedagogía se fundamente como un medio de resocialización, son los estudiantes quienes deben darle un sentido a este proceso. La pregunta entonces es ¿Cómo hallar este sentido? Al encontrarse en cautiverio, no encuentran un sentido a su vida ni la condición o estado de sufrimiento que implica el estar privado de libertad. Es por esto, que la educación impartida en este contexto debe cubrir las necesidades que tienen tales estudiantes, de manera que a través de los aprendizajes que adquieran, encuentren un sentido para su estancia en el centro penitenciario, precisamente en el ámbito educativo, entregando tareas que no estén orientadas en ocupar el tiempo o instrumentalizar la enseñanza para obtener beneficios, sino más bien, que sea un aporte en el proceso de resocialización y un desarrollo de la vida en libertad. Ante esto, Gutiérrez (1999) menciona que:

*“Una educación con sentido, educa protagonistas, seres para los cuales todas y cada una de las actividades, todos y cada uno de los conceptos, todos y cada uno de los proyectos significan algo para su vida” (p. 19).*

Por tanto, el proceso educativo relacionado con oportunidades para la reinserción, debe promover tanto un aprendizaje con sentido, como una enseñanza significativa, el cual está orientado a brindar esperanzas y posibilidades de un pleno desarrollo de las personas privadas de libertad, independiente de la causa que los llevó a estar en la cárcel.

### **3.2 Fundamentación Pedagógica de la Educación de Adultos**

EL fundamento e intervención en los variados contextos de educación de adultos, surge en Estados Unidos, con el concepto de Andragogía, que introduce Malcom Knowles en 1984. Este refiere a una corriente pedagógica que destaca la importancia de crear técnicas diferenciadas y específicas para enseñar a adultos, ya que considera la enseñanza como una práctica social que debe organizar actividades educativas especialmente para el adulto.

En la actualidad, la educación de adultos se ha constituido en un campo dentro de la educación, sea en la modalidad formal o no formal, que ofrece especializaciones laborales, programas de alfabetización, formación universitaria, política y social, entre otros. Adam y Ludjoski (citados en Ubaldo, 2009) plantean sobre la andragogía,

*“...al inicio de los años setenta, impulsan en Latinoamérica la reflexión y la práctica educativa desde la andragogía, a la cual le adjudicarán la responsabilidad de conocer y analizar la realidad de los adultos para determinar los procedimientos más convenientes para orientar sus procesos de aprendizaje “ (p. 13).*

En base a esto, surge la intención de orientar el desarrollo de una teoría a nivel global que asignará importancia de la “Educación a lo largo de la vida”, por cuanto se reconoce la necesidad preponderante de no ocuparse solamente de la educación en las edades iniciales (niñez y juventud), sino del segmento adulto que también necesita recursos y tiempos para su formación. Igualmente, Knowles (citado en Ubaldo, 2009) expone:

*“...los principios de la andragogía son posibles de utilizarse para fundamentar e intervenir en los diversos contextos de la educación de adultos, la andragogía, como teoría pedagógica, posibilita la participación de manera flexible en todos los procesos educativos” (p. 14).*

Tomando en cuenta estas consideraciones, en la actualidad es imposible no identificar a la educación de adultos como parte fundamental de los sistemas educativos, adquiriendo relevancia en las metas y procesos personales que el adulto desea alcanzar en su aprendizaje, con el objetivo de potenciar su desarrollo y el de la sociedad en que forma parte como ciudadano.

Tomando en cuenta esto, es que Educación de Adultos según Covelo (citado en Collados y Reyes, s.f.) es *“...un proceso esencialmente humano” (p. 12)*, que se concibe tanto como una acción educadora, un proceso de transformación del sujeto y como la instancia de formación de un sujeto útil para la sociedad, al brindar la oportunidad de continuar y especializar el proceso de desarrollo, conforme a variados fines: desde una capacitación a nivel profesional a una instancia de conocimiento y cultura. Portanto, reparar en las características, estructura cognitivas e intereses de esta población adulta en particular, cumple la finalidad de favorecer al máximo su proceso de desarrollo. Esto se logra con una educación integral y continua, que aporte las herramientas necesarias para superar las problemáticas que deban enfrentar los adultos estudiantes en diferentes contextos de la vida.

Es así que la educación debe ser extensiva a todo rango de edad en la población, donde específicamente la de adultos, se considere perteneciente al mundo social generando pautas, modelos y estilos de aprendizaje. Este sujeto no debe ser marginado por su ignorancia, pues esta modalidad educativa debe desarrollar estrategias de aprendizaje que cubran sus necesidades y le permitan resolver las situaciones problemáticas.

En la diversidad de contextos en que la Educación de Adultos se sitúa, la de Contexto de Encierro, esto es, al interior de recintos penitenciarios en las denominadas escuelas cárcel, es una modalidad que demanda con urgencia intervenciones pedagógicas que otorguen a los reclusos herramientas para reinsertarse al medio libre, que les permitan resolver distintas problemáticas que demande la sociedad actual. Por esta razón, se deben crear estrategias, procesos de enseñanza-aprendizaje, basados en una oferta académica concreta, tomando en cuenta elementos como la infraestructura, recursos económicos, donde se consideren las variadas necesidades educativas y personales de los internos, otorgándoles a través de la educación, una oportunidad de continuar su proceso educativo.

### 3.3 Fundamentación psicológica

Al hablar de Educación de adultos, es importante considerar las necesidades y, sobre todo, las características de los estudiantes que deciden iniciar o continuar sus estudios. Es así que esta población adulta presenta una serie de características que los hacen diferentes de los niños y adolescentes, variando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debe tener en cuenta que la relación que se establece no es de docente-estudiante sino educador-educando, que se da de forma horizontal y de igual a igual, siempre enfocada en las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes adultos con quien se trabajará. En relación a las características centrales que definen el perfil del educando en esta modalidad, Castro (s.f.) expone las siguientes:

El adulto a diferencia del niño es:

- Maduro física y mentalmente
- Desarrolla más capacidad lógica
- Adquiere un mayor poder de reflexión
- Posee más responsabilidades
- Se conoce a sí mismo mejor
- Sabe más sobre sus capacidades
- Es más susceptible
- Trata de ocultar sus deficiencias
- Trae consigo experiencia y hábitos arraigados
- Participa de manera consciente en su realización
- Cuestiona lo que se le enseña

Referente a su aprendizaje, se define como un proceso conformado por una serie de etapas mediante las cuales, el sujeto adquiere experiencias nuevas, las une con las anteriores, reorganiza y adquiere un cambio en su forma de comportarse. Este es efectivo cuando les permite satisfacer alguna necesidad, una finalidad o interés en particular, como por ejemplo trabajo productivo, beneficio personal, hijos, entre otros, con la finalidad de relacionar los nuevos aprendizajes con sus propias experiencias personales, de manera que sean significativos y de interés para su formación. Esto es, partir desde los conocimientos que ya traen consigo para después establecer la relación con lo nuevo, no desde lo desconocido que no despierta mayor interés ni motivación, como también relacionar los aprendizajes con aplicaciones prácticas, y promover el trabajo en equipos, ya que de la experiencia colectiva se obtiene un aprendizaje más enriquecedor.

Por otro lado, se toma en consideración en esta modalidad de Educación de adultos la población en contexto de encierro, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra principalmente en la entrega de herramientas necesarias para desenvolverse en el medio libre. Estos sujetos en contexto de encierro, se caracterizan por desplegar patrones de personalidad caracterizados por la impulsividad, una constante búsqueda de sensaciones, como también baja empatía y tolerancia a la frustración englobando estos elementos en una variada red de comportamientos antisociales. Latorre (2015) refiere la adaptación del individuo que hace ingreso al entorno carcelario, señalando:

*...una vez cometido el delito, y el individuo ingresado ya en prisión éste procederá a la adaptación a un medio hostil, donde según el tiempo de condena permanecerá alejado de familiares y amigos, por lo que las emociones y la afectividad del recluso se basa generalmente en características psicosociales comunes a la mayoría de la población penitenciaria (p. 8).*

Considerando los efectos que en el plano psicológico genera la pérdida de libertad, se puede comprender que la tolerancia a la frustración de los internos sea muy baja ante las circunstancias que deben enfrentar. Igualmente desarrollan una incapacidad para mantenerse atentos por un tiempo determinado realizando alguna actividad, que enfrentan mejor cuando a dicha actividad le encuentran utilidad y sentido. Asimismo, presentan un alto nivel de impulsividad, por lo que suelen actuar sin reflexionar, característica conductual que los lleva a cometer delitos.

Igualmente, desarrollan un comportamiento *locus* de control externo, esto quiere decir que tienen el convencimiento que lo que pasa o les afecta, no depende de ellos ni de su conducta, sino de factores externos o de la suerte. Esta autopercepción empeora si durante su estadía en los recintos penitenciarios, no llegan a adquirir las herramientas que necesitan para reinsertarse en la sociedad. Hay, por tanto, una baja autoestima y sensación de desesperanza ante las hostiles circunstancias que deben enfrentar: discriminación, desigualdad, vulneración de sus derechos y falta de oportunidades.





## DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa es entendida como un conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que posibilita el uso adecuado de la lengua materna de los estudiantes en distintas situaciones comunicativas. Además, está integrada por tres dimensiones que constituyen los elementos básicos a considerar en el proceso de enseñanza y que sin estos aspectos no se hace posible un uso competente de la lengua:

### *Competencia lingüística*

Si bien esta competencia se considera como una capacidad innata en el ser humano, esta no puede desarrollarse si no se transmite a través de relaciones interpersonales intencionadas para lograr dicha habilidad de manera óptima. Está referida al conjunto de reglas que rigen una lengua y que permiten codificar y decodificar oraciones. Es el conocimiento implícito que el hablante tiene de la estructura y funcionamiento de una lengua. Para lograr incrementar esta dimensión y que el sujeto se apropie de los aspectos propios de su lengua, resulta fundamental considerar las siguientes competencias:

- **Competencia léxica**, es decir, elementos léxicos y, en algunos casos, asociados a los gramaticales.
- **Competencia gramatical**, referente a los principios por lo que se organiza y estructura una lengua. Incluye la cohesión.
- **Competencia semántica**, relacionada con los significados, la relación entre estos y un objeto y la realidad. Incluye la coherencia y cohesión.
- **Competencia fonológica**, que se refiere a la percepción, distinción y producción de fonemas.
- **Competencia ortográfica**, vinculada a la identificación, comprensión y producción de reglas vinculadas a determinadas características de los símbolos escritos.
- **Competencia ortoépica**, relacionada con la articulación o pronunciación partiendo de la forma escrita.

En esta propuesta de adecuación curricular se trabajará de forma equilibrada en función de desarrollar las subcompetencias lingüísticas anteriormente señaladas, guiando al estudiante para que este despliegue sus habilidades desde los contenidos transmitidos por el docente.

## Competencia sociolingüística

Este tipo de competencia hace alusión al uso de la lengua en contexto, a la interacción entre los interlocutores y a la variedad de la lengua, es decir, la capacidad para emitir y entender enunciados en una situación comunicativa, donde los escenarios varían según contexto y participantes. Este concepto se puede asociar con la competencia sociocultural, que es mencionada a modo de sinónimo. Desde esta dimensión de comunicación, se desprenden los siguientes elementos que deben ser desarrollados por los educandos y así adquirirla competencia sociolingüística:

- **Marcadores lingüísticos de relaciones sociales:** turnos de palabra, uso y elección de saludos, despedidas, tratamientos, interjecciones, etc.
- **Normas de cortesía:** muestra de interés, evasivas, disculpas, uso apropiado de partículas de cortesía, etc.
- **Expresiones de sabiduría popular:** refranes, modismos, expresiones, etc. Diferencias de registro: solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo.
- **Dialecto y acento,** según la clase social, la procedencia regional o de origen nacional, el grupo étnico, el grupo profesional, etc.

Estos elementos, serán utilizados para trabajar en diversas actividades con los estudiantes, de manera que adquieran una forma correcta de utilizar la lengua en su uso contextual, adecuándose a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana y, asimismo, formar para la vida en libertad, proporcionando herramientas que brinden mejores oportunidades tanto para su reinserción como su posterior desempeño con eficacia.





### **Competencia pragmática**

Esta competencia alude a la relación entre el contexto de enunciación, los interlocutores y el enunciado, lo que se resume en implicaturas, actos de habla, turnos de palabra, etc. Por lo tanto, ser competente desde una perspectiva pragmática, implica no solo saber qué y cómo se dice, sino que además se debe considerar quien lo dice, a quién y para qué. Es una disciplina que lleva el estudio de la lengua a un uso efectivo y real de la misma. Los componentes que derivan de esta competencia son los siguientes:

- **Competencia discursiva:** vinculado a la estructuración, organización y ordenación de los textos. Se incluye la coherencia, cohesión y los turnos de palabra.
- **Competencia funcional:** referido al uso de los enunciados para realizar funciones comunicativas como persuadir, invitar, realizar una petición, etc.
- **Competencia organizativa:** relacionado con la secuenciación de textos según esquemas de interacción (pregunta – respuesta; disculpa – aceptación / rechazo; etc.)

En síntesis, la lengua es el canal de la comunicación, la que posiciona al sujeto en el medio libre y genera oportunidades para su reinserción, por lo que el docente debe transmitir, a través del proceso de enseñanza estas tres competencias y los elementos que las componen.

## METODOLOGÍA

Esta propuesta sigue una metodología basada en el enfoque comunicativo y constructivista, es decir, la prioridad será el uso de la lengua en contexto y el estudiante será el protagonista del proceso de enseñanza–aprendizaje, desarrollando un rol activo como constructor de su propio conocimiento. Por una parte, Ausubel (2008) señala que el aprendizaje para que pueda tener un significado en los estudiantes, deben asociarse los contenidos a los conocimientos previos que estos poseen.

El Aprendizaje se entiende como un proceso de interacción que produce cambios en los sujetos, modificando sus estructuras cognitivas de una manera activa y continua. En este sentido, el relacionar la información nueva con los saberes que ellos tienen internalizados, permite una asimilación de conceptos más específicos y abstractos a los que ya tienen los educandos. Bajo esta lógica, el profesor debe generar tal relación para aumentar el desarrollo de las capacidades cognitivas de estos y favorecer un anclaje o engranaje entre ambos elementos. No obstante, él tiene que evitar el aprendizaje arbitrario, es decir, que los estudiantes automaticen la información –por medio de órdenes, tareas, notas y puntajes- sin vincularlas a sus conocimientos previos.

Por ello, el docente debe indagar en los conceptos integradores que son los saberes específicos que existen en la estructura de la persona, los cuales son necesarios para que se produzca la retención de los contenidos y el aprendizaje significativo. Respecto a la forma de organizar la información,

esta debe seguir un proceso de las ideas más inclusivas al inicio y posteriormente ir a un nivel de mayor especificidad. Dicho de otra manera, desde lo general a lo particular, ya que así cada unidad de contenido debe servir de anclaje para la siguiente.

El método de Jerome Bruner, quien emite propuestas sobre el aprendizaje por descubrimientos aplicables a la educación de adultos. El autor (1966) define descubrimiento como:

*“Todas las formas de obtener conocimiento por uno mismo a través del uso de nuestra propia mente” (p. 1).*

Esto significa cada persona es un pensador creativo, crítico y ellos descubren la información de manera individual, así el aprendizaje se particulariza a los intereses y necesidades de ellos.

Para Bruner (1961), el papel del docente radica en hacer la comprensión de un tema mediante la representación de este desde lo más concreto a lo más simbólico posible, logrando que el discente sea un pensador autónomo, generar una predisposición a aprender a fin de que los alumnos mantengan la curiosidad y que una vez terminado el proceso de enseñanza formal, este sea capaz de extrapolar los contenidos a situaciones de la vida cotidiana. Por lo tanto, el estudiante accede a los conocimientos por sí mismo, mientras que el profesor es quien guía y orienta el proceso, siendo un mediador entre el alumno y el conocimiento.

Por otra parte, Kolb (1984) menciona que a la hora de aprender se pone en uso cuatro capacidades diferentes:

**1 Capacidad de Experiencia Concreta (EC):** ser capaz de involucrarse por completo, abiertamente y sin prejuicios en experiencias nuevas. Es la instancia en que se busca recuperar experiencias, saberes y conocimientos de jóvenes y adultos en relación con los contenidos.

**3 Capacidad de Conceptualización Abstracta (CA):** ser capaz de crear nuevos conceptos y de integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas. En esta instancia, se busca que el sujeto acomode los conocimientos previos e incorpore los nuevos.

**2 Capacidad de Observación Reflexiva (OR):** ser capaz de reflexionar acerca de estas experiencias y de observarlas desde múltiples perspectivas. En esta etapa, los estudiantes se relacionan con nuevos elementos, distintos o complementarios, relativos al objeto de conocimiento. Además, se busca que sean capaces de realizar proceso de investigación y análisis de la nueva información.

**4 Capacidad de Experimentación Activa (EA):** ser capaz de emplear estas teorías para tomar decisiones y solucionar problema. Por último, el discente una vez que ha logrado equilibrio entre los conocimientos previos y los conceptos aprendidos, sea capaz de establecer relaciones y aplicarlo en diversas situaciones concretas.

El proceso metodológico descrito anteriormente, está orientado a suscitar que el estudiante (tanto en jóvenes como en adultos.) sea autónomo en su propio proceso de aprendizaje. En el siguiente esquema, se expone como se relacionan las cuatro etapas del ciclo de Kolb:



Figura: El ciclo de aprendizaje de Kolb  
Fuente: Kolb (1984)

Es así como se ordena el proceso de enseñanza–aprendizaje, logrando que el estudiante sea quien construya sus propios aprendizajes, desde la primera etapa que implica involucrarse a través de una experiencia concreta, hasta desarrollar la capacidad de aplicar lo aprendido en resoluciones de conflictos. Las actividades sugeridas al docente tienen un rasgo en común que consiste en que los propios educandos son los principales gestores de la adquisición de los contenidos y todas ellas están diseñadas en función de los alumnos, quienes generan de forma individual y colectiva un aprendizaje significativo. Es así, como las orientaciones cuentan con variables relacionadas con el agrupamiento de estudiantes, siendo algunas grupales, individuales, duales, etc.

Una estrategia considerada en esta adecuación es el promover motivación, información y orientación a los estudiantes, teniendo en cuenta algunos elementos tales como:

- Consideración del contexto de trabajo e intereses de los educandos.
- Flexibilidad ante la diversidad de estudiantes y por ende de sus características.
- Organización previa de los contenidos para prever posibles situaciones considerando el entorno.
- Uso de metodologías que favorezcan el aprender haciendo, asumiendo el error como punto de partida para actividades remediales y generar un nuevo punto de partida de aprendizajes.



## ORGANIZACIÓN DEL MÓDULO II

### 6.1 Según Programas de Estudio de Educación de Adultos

MÓDULO II: "EL ENTORNO Y LAS HUELLAS DE NUESTRA IDENTIDAD".					
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	OBJETIVOS FUNDAMENTALES	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
<p><b>UNIDAD I: LA MÚSICA, EL BAILE, LA POESÍA Y OTRAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS, ESPEJO DE LA SOCIEDAD.</b></p> <p>1. Lee comprensivamente textos expositivos, analizando y resumiendo la información recibida; distinguiendo las ideas principales de las secundarias; la exposición de hechos de opiniones.</p>	<p><b>I. Comunicación oral</b></p> <p>- Participación en situaciones habituales de transmisión e intercambio de informaciones y conocimientos, en forma oral, identificando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Distintos tipos de discursos expositivos: conferencia, charla, informe, relatos de experiencias, noticias, etc.</li> <li>✓ Los componentes básicos del discurso expositivo, en especial, la índole de la relación emisor-receptor, definida por el distinto grado de conocimiento que poseen sobre los temas del discurso; la finalidad fundamentalmente informativa de este tipo de discurso; los recursos verbales y no verbales que se utilizan en su emisión.</li> <li>✓ Las condiciones necesarias y normas básicas para la eficacia del acto comunicativo expositivo: recopilar y utilizar información pertinente sobre los temas que se tratan y organizarla en un esquema de exposición que la haga comprensible.</li> </ul>	<p>- Actuar como emisores y receptores, en variadas situaciones de comunicación o transmisión de informaciones y conocimientos, tanto en forma oral como escrita.</p> <p>- Comprender y producir textos de carácter expositivo, orales y escritos, y valorarlos en cuanto medios de transmisión de informaciones y de acceso al conocimiento.</p> <p>- Reconocer en las situaciones comunicativas y en los mensajes los factores y elementos que influyen en la eficacia de la comunicación y utilizarlos adecuadamente.</p> <p>- Buscar, seleccionar y organizar información sobre temas de interés y exponerla en forma escrita con propiedad léxica, uso adecuado de estructuras gramaticales y de elementos ortográficos; y en forma oral, con propiedad léxica, uso adecuado de estructuras gramaticales y de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue las ideas principales de las secundarias en los textos expositivos que lee.</li> <li>• Escribe una secuencia de las ideas principales del texto expositivo leído.</li> <li>• Distingue entre la exposición de hechos y la manifestación de opiniones en una entrevista leída.</li> <li>• Identifica el propósito y el punto de vista del emisor en una entrevista leída.</li> </ul>		
				<p>2. Distingue distintos tipos de discursos expositivos:</p> <p>conferencia, charla, informes, relatos de experiencias, noticias, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha con atención relatos de experiencias de sus pares o conocidos, referidos al tema de la unidad.</li> <li>• Identifica en las presentaciones orales de sus pares, el tipo de discurso expositivo empleado.</li> <li>• Identifica las informaciones centrales obtenidas en una conferencia o charla sobre un tema de interés.</li> </ul>
				<p>3. Analiza diversas fuentes que le permiten conocer distintas visiones de un tema y formar una opinión personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee comprensivamente textos extraídos de diversas fuentes, con distintos enfoques, sobre temas de su interés.</li> <li>• Sintetiza información extraída de diversas fuentes que lo ayuda a formular una opinión fundamentada.</li> </ul>
				<p>4. Expresa oralmente de manera clara, coherente y cohesionada, distintas ideas, experiencias personales y de su entorno social, en diversas situaciones comunicativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relata experiencias vinculadas al tema de la conversación.</li> <li>• Secuencia el relato de manera coherente y lógica.</li> <li>• Pronuncia de manera clara y con tono de voz adecuado.</li> </ul>
<p><b>UNIDAD II: EL LENGUAJE, HUELLA DE IDENTIDAD Y MARCA DE PERTINENCIA.</b></p> <p>1. Reconoce los componentes básicos del discurso expositivo oral: la índole de las relaciones emisor-receptor, la finalidad y recursos lingüísticos que se emplean en su realización.</p>	<p><b>II. Lectura</b></p> <p>- Lectura de textos expositivos que planteen temas de interés de los estudiantes identificando</p>	<p>- Reconocer en las situaciones comunicativas y en los mensajes los factores y elementos que influyen en la eficacia de la comunicación y utilizarlos adecuadamente.</p> <p>- Buscar, seleccionar y organizar información sobre temas de interés y exponerla en forma escrita con propiedad léxica, uso adecuado de estructuras gramaticales y de elementos ortográficos; y en forma oral, con propiedad léxica, uso adecuado de estructuras gramaticales y de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce la finalidad y el tipo de relación que se establece entre emisor y receptor al presentar una información.</li> <li>• Utiliza eficazmente los recursos verbales del discurso expositivo oral en la producción de sus textos.</li> <li>• Distingue la relación de simetría o de complementariedad entre emisor y receptor en sus intervenciones orales.</li> </ul>		

<p>2. Lee comprensivamente textos de uso práctico, tales como instructivos, reglamentos, manuales de instrucciones, recetas, formularios.</p>	<p>en ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las ideas principales y secundarias.</li> <li>✓ La exposición de hechos y manifestación de opiniones.</li> <li>✓ La visión o posición del emisor sobre el tema.</li> </ul>	<p>recursos verbales y no verbales. - Analizar críticamente los mensajes emitidos por los medios masivos de comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee instrucciones de carácter literario y funcional y las relaciona con su vida personal.</li> <li>• Escribe un texto instruccional literario siguiendo un modelo.</li> <li>• Lee y escribe un texto instruccional que cumple una finalidad práctica.</li> </ul>
<p>3. Analiza los propósitos e intenciones en los mensajes de los medios de comunicación y los efectos que buscan producir en la audiencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La organización interna del texto.</li> <li>✓ Recursos verbales y no verbales que favorecen la eficacia comunicativa del texto.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formula hipótesis sobre los propósitos explícitos e implícitos de los mensajes informativos de la prensa escrita.</li> <li>• Identifica las intenciones y posibles efectos de los mensajes de los medios de comunicación en la audiencia.</li> </ul>
<p>4. Produce diversos textos de carácter expositivo con distintos propósitos, estructuras y recursos que favorezcan la comprensión y la eficacia comunicativa.</p>	<p>- Lectura comprensiva de textos de uso práctico, tales como formulario, manuales de instrucciones o recetas.</p> <p><b>III. Escritura</b></p> <p>- Producción de textos escritos de carácter expositivo, planificados y estructurados</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe un texto expositivo con una estructura, propósitos definidos y ejemplos.</li> <li>• Escribe una noticia sobre un tema de actualidad con la finalidad de informar y persuadir a diferentes audiencias.</li> </ul>
<p><b>UNIDAD III: NUESTRO PROYECTO DE VIDA UN SUEÑO POSIBLE</b></p> <p>1. Selecciona estrategias para la eficacia del acto comunicativo expositivo: recopilación y selección de información pertinente, organización de la información en esquemas de exposición y uso de recursos verbales, paraverbales y no verbales.</p>	<p>considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Búsqueda, selección y procesamiento de la información pertinente; registro y clasificación de los datos; fichas, resúmenes y notas.</li> <li>✓ Análisis de los datos y organización en un esquema de exposición. favorezcan la comprensión y eficacia comunicativa: introducción y proposición del tema, jerarquización y desarrollo de ideas principales y secundarias, elaboración de conclusiones; uso de recursos verbales y no verbales destinados a destacar, dar énfasis,</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recopila y selecciona información a partir de diversas fuentes.</li> <li>• Organiza la información seleccionada en esquemas u organizadores gráficos que les sirven de apoyo para la exposición oral sobre un tema determinado.</li> <li>• Utiliza recursos paraverbales adecuados (entonación, pausas, énfasis) y no verbales (gestos, ademanes, movimientos corporales) al realizar una exposición oral.</li> </ul>



	<p>sintetizar, mantener el interés y atención del lector.</p> <p>- Producción de textos formales de uso frecuente en la interacción social y profesional: cartas, informes.</p> <p><b>IV. Conocimiento del lenguaje</b></p> <p>Fortalecimiento del dominio lingüístico, a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilización de un léxico adecuado a la situación comunicativa.</li> <li>✓ Uso de elementos ortográficos aplicados en la redacción de los escritos propios: mayúsculas, signos de puntuación, tildes, normas de ortografía literal.</li> <li>✓ Aumento sistemático del léxico, utilizando recursos semánticos: sinonimia y antonimia.</li> <li>✓ Reconocimiento y uso de las funciones del lenguaje, especialmente, de la función referencial y su presencia en los textos expositivos.</li> <li>✓ Identificación y uso de algunas formas básicas del discurso expositivo, tales como definición, descripción y caracterización.</li> </ul> <p><b>V. Medios de comunicación</b></p> <p>- Reconocimiento de propósitos e intenciones en los mensajes informativos de los medios y de los efectos que procuran producir en el receptor: crear o inclinar la opinión, plantear o promover</p>		
--	---	--	--

	<p>ideas, crear conciencia sobre temas o problemas de interés colectivo, convencer, recomendar, hacer propaganda.</p> <p>- Producción de discursos expositivos sobre temas relacionados con los intereses de los alumnos, a través de manifestaciones propias de los medios de comunicación, tales como, noticias, reportajes, crónicas y avisos publicitarios.</p>		
--	---	--	--

## 6.2 ADECUACIÓN CURRICULAR UNIDAD I

### UNIDAD I: “LA MÚSICA, EL BAILE, LA POESÍA Y OTRAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS, ESPEJO DE LA SOCIEDAD.”

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDO	ESTRATEGIA	HABILIDADES	INDICADORES DE LOGRO
<p>1. Lee comprensivamente textos expositivos que planteen temas de interés del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identifica características fundamentales de la exposición.</li> <li>✓ Distingue las ideas principales de las secundarias.</li> <li>✓ Diferencia la exposición de hechos de opiniones.</li> <li>✓ Analiza diferentes textos expositivos de orden divulgativo y especializado</li> <li>✓ Resume información en textos leídos.</li> </ul>	<p>1.-Lectura de textos expositivos, identificando en ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Características fundamentales.</li> <li>✓ Estructura global.</li> <li>✓ Ideas principales y secundarias.</li> <li>✓ Exposición de hechos y opiniones.</li> <li>✓ Tipos de textos expositivos.</li> <li>✓ Recursos verbales y no verbales que favorecen la eficacia comunicativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de características de la exposición mediante ilustraciones.</li> <li>- Reconocimiento de fragmentos expositivos en textos publicitarios.</li> <li>- Producción de textos breves de distinto tipo.</li> <li>- Invención de situaciones que exigirán una exposición con hechos y opiniones.</li> <li>- Jerarquización de los conceptos principales a través de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inferir información en textos expositivos.</li> <li>▪ Comparar hechos de opiniones.</li> <li>▪ Organizar con los elementos básicos el texto expositivo.</li> <li>▪ Resumir la información leída.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Extraen información explícita e implícita de los textos expositivos leídos.</li> <li>☒ Distinguen entre hechos y opiniones presentes en textos expositivos.</li> <li>☒ Distinguen las ideas principales de las secundarias en la progresión textual a nivel local y global.</li> <li>☒ Sintetizan información extraída de diversas fuentes que lo ayudan a formular una opinión fundamentada.</li> <li>☒ Reconocen los aspectos básicos (coherencia, cohesión, estructura) del discurso expositivo.</li> <li>☒ Organizan la progresión del texto de manera deductiva</li> </ul>

		organizadores gráficos.		(de lo general a lo particular) o inductiva (de lo particular a lo general).
<p>2. Reconoce las funciones comunicativas en discursos expositivos dados en el contexto de interacción cotidiana del estudiante.</p> <p>- Distingue tipos de textos expositivos orales y escritos, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conferencia, charla, disertación y discurso público.</li> <li>✓ Currículum vitae, texto de instrucción y noticia.</li> </ul>	<p>2. Fortalecimiento del dominio lingüístico, a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconocimiento y uso de las funciones del lenguaje y su presencia en los textos expositivos.</li> </ul> <p>Participación en situaciones habituales de transmisión de información, en forma oral y escrita, identificando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Distintos tipos de discursos expositivos: conferencia, charla, texto de instrucción, noticia, etc.</li> <li>✓ Componentes básicos del discurso expositivo: relación emisor-receptor, grado de conocimiento que poseen sobre los temas del discurso y finalidad comunicativa; recursos verbales y no verbales que se utilizan en su emisión.</li> <li>✓ Condiciones necesarias y normas básicas para la eficacia del acto comunicativo expositivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformación de un texto narrativo, a uno expositivo.</li> <li>- Observación de discursos orales expositivos a través de material audiovisual.</li> <li>- Lectura guiada de textos escritos de carácter expositivo, identificando como está distribuida y ordenada la información párrafo a párrafo.</li> <li>- Exposición oral o escrita a partir de imágenes de aparatos de libre elección, siguiendo un guión.</li> <li>- Dramatización de situaciones cotidianas, considerando las condiciones para la eficacia del acto comunicativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distinguir información principal de la secundaria.</li> <li>▪ Emplear recursos paraverbales y no verbales en sus producciones comunicativas.</li> <li>▪ Diferenciar las funciones del lenguaje y la tipología textual presentes en el discurso expositivo.</li> <li>▪ Modificar un género discursivo por otra tipología textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Distinguen las funciones del lenguaje que se ponen en juego en situaciones comunicativas específicas.</li> <li>☒ Identifican los distintos tipos de discurso expositivo que emplean los expositores en sus intervenciones.</li> <li>☒ Modifican a una tipología textual narrativa a una de carácter expositivo, considerando sus características y estructura.</li> <li>☒ Extraen información principal y secundaria.</li> <li>☒ Reconocen la idea subyacente en un párrafo.</li> <li>☒ Expresan situaciones cotidianas de su contexto y/u otros espacios.</li> <li>☒ Utilizan los recursos paraverbales y no verbales para lograr la eficacia comunicativa.</li> </ul>
<p>3. Analiza los diversos propósitos del acto comunicativo en situaciones cotidianas, a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Distingue las intenciones del emisor en la transmisión de mensajes de carácter expositivo en medios de comunicación, ya sea, prensa escrita,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3. Reconocimiento de la diversidad de manifestaciones del discurso expositivo en los medios de comunicación, ya sean noticias, entrevistas, informes, avisos publicitarios y reportajes periodísticos.</li> <li>✓ Reflexiona acerca de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizadores previos sobre la incidencia de los medios de comunicación.</li> <li>- Observan y escuchan programas de los medios de comunicación, de carácter mediático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer los géneros discursivo-expositivos presentes en los medios de comunicación.</li> <li>▪ Establecer la importancia del uso de recursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Distinguen las finalidades comunicativas de los medios de comunicación.</li> <li>☒ Identifican los géneros discursivo-expositivos presentes en los medios de comunicación</li> <li>☒ Interpretan los prejuicios y</li> </ul>

<p>radio y/o televisión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relaciona los efectos que buscan producir en la audiencia los distintos tipos de discursos expositivos.</li> </ul>	<p>los mensajes de los medios y de su incidencia en la vida cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión dirigida individual y colectiva, de información expuesta en la prensa escrita, televisión y radio, relacionando los mensajes transmitidos con su experiencia de vida sociocultural.</li> <li>- Comparan dos diarios, dos canales de TV o dos radios, estableciendo las características de la audiencia a la cual se dirigen.</li> <li>- Arman un "ranking" indicando qué medio de comunicación es el más consultado por los compañeros de curso, exponiendo los resultados a través de un cuadro sinóptico comparativo.</li> </ul>	<p>verbales y no verbales en la comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diferenciar los efectos que buscan transmitir los medios de comunicación.</li> <li>▪ Interpretar los mensajes explícitos e implícitos.</li> <li>▪ Valorar la influencia que producen los medios de comunicación en la vida cotidiana.</li> </ul>	<p>estereotipos que influyen en la configuración de su realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Determinan la relación entre los recursos no lingüísticos y lingüísticos, empleados en los textos de los medios de comunicación.</li> <li>☒ Diferencian los efectos provocados sobre los lectores y el propósito que persiguen los mensajes transmitidos en los medios.</li> <li>☒ Evalúan críticamente la influencia de los distintos textos de medios de comunicación.</li> </ul>
<p>4. Expresa oralmente experiencias personales y de su entorno social, comunicándose de manera eficaz a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconoce la finalidad y tipo de relación entre el emisor y el receptor.</li> <li>✓ Utiliza un léxico apropiado a la situación comunicativa.</li> <li>✓ Organiza de manera clara, coherente y cohesionada su opinión personal sobre</li> </ul>	<p>4. Comparte su experiencia personal, en torno a temas de interés, relacionados con el contexto social y cultural actual, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Características del proceso comunicativo.</li> <li>✓ Niveles de habla y la relación entre los hablantes.</li> <li>✓ Elementos que intervienen en la situación comunicativa.</li> </ul> <p>Fortalecimiento del dominio lingüísticos, a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentiva la conversación a nivel de curso sobre un tema a través de imágenes proyectadas en la pizarra</li> <li>- Lluvia de ideas con temas de interés al grupo curso.</li> <li>- Desarrollan el tema de interés a través de una conversación a nivel de grupo.</li> <li>- Elabora un afiche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exponer sus experiencias de vida y de su contexto.</li> <li>▪ Aplicar un registro adecuado.</li> <li>▪ Expresar las ideas con coherencia y cohesión.</li> <li>▪ Reconocer los factores de la comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Narran de manera oral su biografía o su entorno social y se detienen en aspectos que consideran relevantes.</li> <li>☒ Emplean un registro formal adecuado a la situación comunicativa.</li> <li>☒ Expresan sus posiciones personales y visiones de mundo frente a una temática contingente en la sociedad actual.</li> <li>☒ Identifican la relación jerárquica (simétrica,</li> </ul>

un tema de interés colectivo.	partir de: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilización de un léxico adecuado a la situación comunicativa.</li> <li>✓ Coherencia y cohesión en la organización de las ideas.</li> </ul>	plasmando su opinión sobre el tema personal de interés explicando al curso el porqué de su postura. - Representación teatral de una misma situación comunicativa, utilizando distintos registros de habla (formal e informal).	asimétrica) entre el emisor y receptor. ☒ Expresan sus ideas de manera ordenada y cohesiva, sin desviarse del tema.
-------------------------------	--	---	--

## 6.2.1 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

ACTIVIDAD	SITUACIÓN LÍMITE
Recursos	Láminas con imágenes – Cuaderno - Lápiz
Papel del profesor	- Guiar la actividad y dirigir la exposición
Papel del estudiante	-Aplicar contenidos vistos en clases. -Trabajar colaborativamente. -Exponer (leer) el trabajo realizado.
Objetivo	- Reconocer hechos y opiniones ante imágenes de situaciones límite, tales como: incendios, terremotos, accidentes, etc.
Criterio de la evaluación	- Genera un hecho y una opinión a partir de imágenes de situaciones límite. - Expone el trabajo realizado al curso. - Expresa con claridad, coherencia y cohesión las ideas principales respecto al trabajo solicitado.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</b>	
<p>El docente muestra una serie de láminas con imágenes de situaciones límites (accidentes, incendios, terremotos, etc.) a los estudiantes, quienes, reunidos en parejas, seleccionan una de estas. Guiándose por la imagen seleccionada, redactan un breve texto que describa la situación observada, manifestando el hecho y una opinión. Finalmente, los textos escritos son expuestos al grupo-curso, quienes deberán identificar la presencia de hechos y opiniones en el trabajo de los compañeros.</p> <p>Otra sugerencia de actividad para abordar este contenido, es que el docente entregue cómics, donde esté borrado el texto de las viñetas. Los estudiantes emplean las viñetas para narrar una historia que contenga hechos y opiniones, considerando las acciones, personajes y contexto observado en las imágenes. Al cierre, se coevalúan las producciones y en plenario comentan la actividad realizada.</p>	

ACTIVIDAD	DESCUBRIENDO EL MUNDO DE LA EXPOSICIÓN
Recursos	Papelógrafo – Plumones –Regla
Papel del profesor	- Orientar y promover la lectura de textos expositivos
Papel del estudiante	-Aplicar contenidos vistos en clases. -Trabajar colaborativamente. -Exponer (leer) el trabajo realizado.
Objetivo	- Reconocer las características propias del texto expositivo.
Criterio de la evaluación	- Reconoce características fundamentales del texto expositivo. - Identifica los aspectos esenciales de la exposición. - Clasifica textos leídos según la naturaleza, objetividad y receptor de la información.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</b>	
<p>Se proporciona a los estudiantes el modelo estructural del texto expositivo, dando énfasis en los usos que adquiere en la vida cotidiana. Luego, el docente proyecta 4 textos breves que tratan sobre el mismo tema (lanzamiento de un celular): una noticia, un texto que describe las funcionalidades del celular, la ficha técnica del aparato y el comentario en redes sociales, de un usuario. Luego, los estudiantes se reúnen en equipos de aprox. 4 integrantes, y mediados por el docente diseñan una tabla en un papelógrafo para clasificar los 4 textos dados, reconociendo en ellos: propósito, tipo de receptor y marcas de objetividad/subjetividad. Para finalizar, los estudiantes exponen sus trabajos, explicando los elementos que identifican a los textos expositivos de otras tipologías textuales.</p>	

Actividad		Inventando un producto para mi comunidad
Recursos		Cartulinas – Tijera - Pegamento – Revistas- Plumones- Lápices de colores - Regla.
Papel del profesor		- Facilitar la información y orientar la creación de un producto novedoso.
Papel del estudiante		-Aplicar contenidos vistos en clases. -Trabajar colaborativamente. - Crear un producto novedoso para responder las necesidades de la comunidad. - Redactar las características principales del producto, considerando un nombre llamativo y un slogan.
Objetivo		- Diseñar un afiche de carácter expositivo, que difunda el uso y la compra de un producto.
Criterio de la evaluación		- Crea un objeto de utilidad para la comunidad. - Confecciona un afiche que promocioe el uso del producto. - Presenta al curso el trabajo realizado, informando sobre nombre, características y slogan.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</b>		
		Mediante una lluvia de ideas, los estudiantes identifican necesidades que afectan a la comunidad escolar y penal, a continuación, crean un producto novedoso que las pueda satisfacer. Mediados por el docente, seleccionan ideas con el propósito de elaborar un afiche publicitario que presente el producto. Se reúnen en equipos de hasta 4 integrantes y colaborativamente redactan un breve texto expositivo para presentar el producto, darle un nombre, indicar el receptor al cual está dirigido, dar características principales, instrucciones de uso y un slogan promocional. El docente entrega la retroalimentación necesaria para que los estudiantes ajusten sus textos en forma y fondo, este texto es la base para articular el afiche del producto, el que elaboran con el material concreto dispuesto para ello, los que posteriormente se presentan ante los pares. El grupo curso, identifica las características y aspectos del texto expositivo de cada afiche.

ACTIVIDAD	EL ÁRBOL DE LAS IDEAS
Recursos	Cartulinas – Tijera - Pegamento – Plumones- Papel Kraft.
Papel del profesor	- Entregar la información y coordinar.
Papel del estudiante	-Leer texto de interés. - Diferenciar entre ideas principales y secundarias. - Organizar las ideas apoyándose de un diagrama.
Objetivo	- Reconocer en un texto de carácter expositivo, ideas principales y secundarias.
Criterio de la evaluación	- Identifica en texto leído, ideas principales y secundarias. - Sintetiza la información extraída. - Expone la progresión del texto de manera deductiva (general a lo particular) mediante organizadores gráficos.

**DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

El curso se divide en grupos de 2 a 3 integrantes. El docente realiza la entrega de textos expositivos breves relacionados con temas contingentes (un texto por cada grupo), así como recuadros de cartulina de colores (5 amarillos y 5 celestes). Mediados por el docente, los estudiantes realizan una primera lectura del texto, para luego identificar en cada párrafo las ideas principales y secundarias. Posteriormente, emplean los cuadros amarillos para disponer las ideas principales, y los celestes para las ideas secundarias. Posteriormente, en un papelógrafo indican el título del texto expositivo y elaboran un organizador gráfico (se recomienda el diagrama de árbol) para pegar de manera secuenciada los cuadros de cartulina. A modo de destacar, las ideas principales y secundarias que van armando el sentido del texto. Para finalizar, se expone al grupo curso, quienes comentarán qué comprendieron del título y el modo de organización presentada por los compañeros. El docente media la dinámica e intenciona las preguntas.



ACTIVIDAD	INVESTIGACIÓN COLECTIVA
Recursos	Hojas de Block – Lápices – Cuaderno – Revistas – Tijeras - Pegamento.
Papel del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar las instrucciones y entregar material.</li> <li>- Mediador del trabajo colaborativo de los estudiantes.</li> <li>- Resolver las dudas surgidas durante la actividad.</li> </ul>
Papel del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar los contenidos vistos en la unidad.</li> <li>- Trabajar de manera colaborativa.</li> <li>- Sugerir ideas para otorgar al texto leído un carácter divulgativo y otro especializado.</li> </ul>
Objetivo	- Otorgar un carácter divulgativo y especializado a información leída.
Criterio de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lee comprensivamente textos extraídos de diversas fuentes sobre temas de interés.</li> <li>- Extrae información explícita del texto leído.</li> <li>- Ajusta su producción a las características del texto expositivo de carácter divulgativo y especializado.</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</b>	
<p>El docente, apoyándose de una recopilación de textos sobre la drogadicción: tipos y sus consecuencias, entrega a equipos de 2 a 3 integrantes, un texto informativo sobre una droga en particular, el que los estudiantes leen y comentan. Posteriormente, en base a la temática asignada elaboran dos textos expositivos: un texto especializado y uno divulgativo, mediados por el docente quien retroalimenta el proceso de redacción. AL concluir, a nivel de grupo-curso recopilan el trabajo realizado, y con las hojas de block diseñan dos revistas informativas, destacando en su portada el carácter especializado o divulgativo de esta.</p>	

ACTIVIDAD	LOS IMPROVISADORES
Recursos	Material concreto: dos cubos con imágenes de personajes y lugares cotidianos.
Papel del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar las instrucciones.</li> <li>- Orientar y guiar la dinámica de grupo.</li> <li>- Resolver las dudas surgidas durante la actividad.</li> </ul>
Papel del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar los contenidos vistos en la unidad.</li> <li>- Participar activamente.</li> <li>- Interpretar el personaje, considerando las características fundamentales de la exposición y el uso de la lengua según el contexto.</li> </ul>
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representar un texto asumiendo el rol de un personaje.</li> </ul>
Criterio de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redacta un texto breve de carácter expositivo, en base al personaje y lugar asignado.</li> <li>- Organiza las ideas de forma clara y coherente.</li> <li>- Ajusta su producción al propósito y estructura del texto expositivo.</li> <li>- Representa el texto, empleando la lengua en su contexto adecuado, teniendo en cuenta el registro de habla.</li> <li>- Utiliza recursos verbales y no verbales para apoyar la representación.</li> </ul>
<p><b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</b></p> <p>Los estudiantes conforman equipos de máximo 4 integrantes. Cada equipo lanza 2 cubos previamente confeccionados, en uno de ellos aparecen diversos personajes y ambientes. Según lo sorteado por dichos cubos, los estudiantes redactan un breve texto expositivo, en el que incorporan y destacan al personaje y lugar sorteado a través del juego. A modo de cierre, cada equipo dramatiza su texto, y los compañeros identifican si se encuentran las características fundamentales de la exposición y un registro de habla adecuado al contexto.</p>	

## 6.3 ADECUACIÓN CURRICULAR UNIDAD II

### UNIDAD II: “EL LENGUAJE, HUELLA DE IDENTIDAD Y MARCA DE PERTINENCIA”.

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDO	ESTRATEGIA	HABILIDADES	INDICADORES DE LOGRO
<p>1. Reconoce los componentes básicos del discurso expositivo oral, a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identifica la influencia de las relaciones emisor-receptor en la eficacia del acto comunicativo.</li> <li>✓ Describe la finalidad del intercambio comunicativo en la entrega y exposición del contenido.</li> <li>✓ Nombra los recursos lingüísticos empleados en el proceso comunicativo de carácter expositivo.</li> </ul>	<p>Audición de discursos expositivos orales, con actitud de respeto y atención ante las intervenciones de otros, identificando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tipos de discursos expositivos y su estructura.</li> <li>✓ Intención, finalidad y propósito comunicativo.</li> <li>✓ Relación jerárquica emisor-receptor.</li> <li>✓ Técnicas de organización de las ideas.</li> <li>✓ Léxico adecuado al asunto que se expone.</li> </ul>	<p>- Juego “La Tómbola” el estudiante de forma aleatoria elige un tema de interés de carácter divulgativo y/ especializado, entregando las características discursivas del texto.</p> <p>- Juego de rapidez mental, los estudiantes asocian en un tiempo determinado fragmentos de textos según tipo y estructura.</p> <p>- Elige una ficha de forma aleatoria que presenta una situación comunicativa, exponiendo a través de un dibujo, cómo se imagina el emisor y receptor, caracterizando la relación entre ambos; finalidad y recursos empleados en el acto dialógico.</p> <p>- Ordenación de párrafos de un texto expositivo que se entrega desordenado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar el razonamiento deductivo e inductivo en el orden de las ideas.</li> <li>▪ Comprender los diferentes registros en el acto comunicativo y las relaciones entre emisor y receptor.</li> <li>▪ Aplicar un vocabulario adecuado a la situación comunicativa.</li> <li>▪ Reconocer la estructura de los textos expositivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Comprenden las diferencias de registros en las interacciones comunicativas entre emisor y receptor.</li> <li>☒ Identifican la intención comunicativa del texto expositivo.</li> <li>☒ Identifican en la organización de los párrafos el orden expositivo (inductivo, deductivo) de las ideas</li> <li>☒ Reconocen los tipos de textos expositivos.</li> <li>☒ Utilizan un léxico y registro adecuado a la situación comunicativa.</li> <li>☒ Comprenden diferentes situaciones comunicativas según relaciones jerárquicas emisor y receptor.</li> </ul>

<p>2. Lee comprensivamente textos de uso práctico, adecuados al interés del estudiante, identificando estructura e intención comunicativa, a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reglamentos</li> <li>✓ Manuales de instrucciones</li> <li>✓ Recetas</li> <li>✓ Cartas de petición</li> </ul>	<p>Lectura comprensiva de textos expositivos de uso práctico, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Finalidad comunicativa.</li> <li>✓ Características fundamentales de la tipología textual.</li> <li>✓ Estructura del texto.</li> <li>✓ Organización interna de la información.</li> </ul>	<p>-Lotería del saber: En juego de lotería con cartones llenos con características propias de cada texto, donde irán completándolo a través de cuadro comparativo del concepto más características.</p> <p>-Identificación y asociación: Ante la representación de textos expositivos en la pizarra en papelógrafos, señala en forma individual a qué texto se refiere, señalando características de este.</p> <p>-Elaboran cuadernillo de trabajo a nivel grupal con textos, tales como: reglamentos, manual de instrucción, recetas, cartas de petición, destacando características y estructura de cada uno.</p> <p>- Tómbola de conceptos de textos expositivos: Mediante una tómbola con conceptos y características de cada texto, deberán predecir el tipo de texto al cual pertenece cada concepto enunciado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer la intención comunicativa.</li> <li>▪ Identificar los géneros discursivo-expositivos</li> <li>▪ Distinguir características de textos no literarios.</li> <li>▪ Diferenciar entre coherencia local y global de los textos expositivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Comprenden diferentes tipos de textos de uso práctico en las interacciones sociales.</li> <li>☒ Identifican la tipología textual y la intención comunicativa.</li> <li>☒ Distinguen la organización local y global de los textos expositivos.</li> <li>☒ Identifican textos expositivos de índole normativos e instructivos.</li> <li>☒ Reconocen las similitudes y diferencias entre los distintos tipos de textos expositivos.</li> </ul>
---	---	---	---	--

<p>3. Analiza los propósitos comunicativos de discursos expositivos presentes en los medios de comunicación y su incidencia en la vida cotidiana, a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconoce la diversidad de las manifestaciones del discurso expositivo en los medios de comunicación.</li> <li>✓ Interpreta los propósitos e intenciones de los mensajes informativos en los medios.</li> <li>✓ Diferencia los efectos que procuran producir en el receptor los discursos expositivos en relación un mismo tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconocimiento de los propósitos explícitos e implícitos del discurso expositivo.</li> <li>✓ Reflexión acerca de los mensajes de los medios y su incidencia en la vida cotidiana.</li> <li>✓ Comparación de informaciones de un mismo tema entregada por diferentes medios, para percibir similitudes y diferencias.</li> </ul>	<p>Situación y representación desde la experiencia de vida: Ante una noticia representativa para la comunidad y conocida por los estudiantes, representarán en actos ordenados, con acontecimientos secuenciados la situación destacada por ellos, al finalizar y recibirán la retroalimentación por parte del resto de curso y se concientizará el valor del mensaje representado.</p> <p>-Juego comparativo: Frente a una postura política de la contingencia pública y en la que ellos se vean afectados o favorecidos, desarrollaran en forma grupal un tema, tratando de validar su postura a través de un discurso público al curso, frente a ello el curso se apropiará por una postura y validará el discurso de uno de los dos grupos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resumir la finalidad comunicativa subyacente en los medios de comunicación.</li> <li>▪ Diferenciar las imágenes, descripciones, lenguaje e intención de una misma noticia en distintos medios de comunicación.</li> <li>▪ Interpretar los recursos verbales y no verbales que interpelan al receptor.</li> <li>▪ Valorar los mensajes de los medios según su visión de mundo.</li> <li>▪ Identificar los géneros discursivo-expositivos en los diferentes medios de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Sintetizan los propósitos implícitos de los mensajes divulgados por los medios de comunicación.</li> <li>☒ Comparan los recursos utilizados por diferentes medios de comunicación para presentar la misma noticia.</li> <li>☒ Comentan los recursos usados por los medios de comunicación para apelar al receptor.</li> <li>☒ Relacionan los mensajes de los medios de comunicación con su postura personal frente al tema tratado.</li> <li>☒ Reconocen los discursos expositivos en las distintas manifestaciones de los medios de comunicación.</li> </ul>
--	--	---	---	--

		<p>-Postura frente a un discurso: Se proyecta un video de un discurso político de un candidato cuya postura es contraria a su contendor, frente a las familias homoparentales, al finalizar el video con ambas posturas, los estudiantes optarán por un tema y además, serán críticos del mensaje y nivel discursivo del político en cuestión.</p> <p>- Cuentan ante el curso y de manera coherente experiencias o vivencias propias, de sus familiares o amigos, relacionadas con la cultura cotidiana nacional.</p>		
<p>4. Produce diversos textos de carácter expositivo a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identifica el propósito comunicativo en la transmisión de información.</li> <li>✓ Utiliza formas básicas del texto expositivo, adecuada al propósito y finalidad del mensaje.</li> <li>✓ Selecciona recursos que favorezcan la comprensión del escrito.</li> </ul>	<p>Reconocimiento del propósito y finalidad en la transmisión de mensajes.</p> <p>Uso de algunas formas básicas del discurso expositivo, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definición</li> <li>✓ Descripción</li> <li>✓ Caracterización</li> </ul>	<p>-Elección aleatoria de un tema de la contingencia diseñado por los propios estudiantes. Ante temas elegidos por los estudiantes se elabora una tómbola, en el cual cada uno de ellos sorteará</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producir textos expositivos que expresen la finalidad comunicativa.</li> <li>▪ Organizar el texto expositivo en su estructura básica.</li> <li>▪ Aplicar definiciones, descripciones y/o caracterizaciones en los tipos de párrafos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Redactan textos expositivos señalando el propósito comunicativo.</li> <li>☒ Aplican la estructura básica (inicio, desarrollo, conclusión) del discurso expositivo.</li> <li>☒ Emplean definiciones, descripciones y/o</li> </ul>

<p>✓ Integra los elementos que favorecen la eficacia comunicativa.</p>	<p>Aplicación de recursos que favorezcan la comprensión y eficacia comunicativa, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recursos verbales: síntesis o resumen; ejemplificación.</li> <li>✓ Recursos no verbales: Esquema, diagrama, gráfico y/o imagen.</li> </ul>	<p>un tema y lo desarrollará constituyendo y elaborando cada tema según estructura y aplicando los recursos verbales y no verbales pertinentes.</p> <p>-Selección de un tema que tenga relación con la vida dentro de la cárcel ya sea lealtad, códigos de comportamiento, compañerismo etc.) Una vez seleccionada la información recogida como tema, reflexionan sobre ella en el grupo de conversación (grupo de curso), la escriben y la comparan con sus propias prácticas cotidianas y culturales, gustos, aficiones y lenguaje.</p> <p>-Exponen de forma escrita frente a una imagen proyectada por el docente ante sus compañeros, utilizando eficacia comunicativa, proyectando el efecto que se requiere.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar recursos lingüísticos y no lingüísticos para favorecer la comprensión.</li> </ul>	<p>caracterizaciones en la producción textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Utilizan recursos lingüísticos (cohesión, coherencia) para favorecer la comprensión de sus escritos.</li> <li>☒ Diseñan recursos no verbales (esquemas, gráficos, imágenes) en sus producciones escritas.</li> </ul>
--	--	--	---	--

		texto expositivo con una mirada distinta: Se proyecta en la pizarra un tema que tenga que ver con un hecho que tenga que ver con la problemática de una familia frente a la droga, ante esto cada alumno deberá producir en forma escrita un texto expositivo utilizando las formas básicas y en adecuada al propósito y finalidad del mensaje.	
--	--	---	--



### 6.3.1 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

ACTIVIDAD	CONOCIENDO A MI COMPAÑERO
Recursos	Globos – plumones – lápices – cuaderno - pizarra.
Papel del profesor	- Orientar y guiar la dinámica. - Promover la expresión oral
Papel del estudiante	- Realizar preguntas y presentar al compañero.
Objetivo	- Aplicar un léxico y registro de habla adecuado a la interacción comunicativa.
Criterio de la evaluación	- Organiza la información entregada. - Elabora un perfil de un compañero presentándolo al grupo curso. - Utiliza un registro de habla adecuado al momento de presentar su compañero ante un juez.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</b>	
<p>El docente presenta la actividad ejemplificando a través de un globo, características y emociones que lo identifiquen, guiándose de los datos entregados el curso realiza una breve presentación del profesor.</p> <p>Luego, se reúnen en parejas, donde uno de ellos escribirá en un globo datos y características personales representativos de su vida. Frente a esto, el otro compañero, asume el rol de un abogado, averiguando y confirmando a través del globo la información que necesita para posteriormente presentar y defender a su compañero, ante un tribunal. El docente asumirá la función de juez y el resto de la clase, es parte del jurado, quienes, respetando los turnos de habla, realizarán las preguntas necesarias.</p>	
<p>Para finalizar, se reflexionará sobre la importancia de presentarse a los demás empleando un léxico y registro de habla adecuado según la relación establecida entre emisor y receptor.</p>	

ACTIVIDAD	INTERACTUANDO EN MI COMUNIDAD EDUCATIVA.
Recursos	Tarjetas con roles representativos y lugares de la comunidad educativa.
Papel del profesor	- Animar la participación del grupo curso. - Guiar hacia la representación de situaciones comunicativas formales.
Papel del estudiante	- Interpretar el rol asignado utilizando expresiones y gestos adecuados a la situación comunicativa representada.
Objetivo	- Interactuar con naturalidad en un intercambio de información respetando el registro de habla.
Criterio de la evaluación	- Escucha con atención la exposición de discursos orales expositivos referidos al tema de la unidad. - Identifica en las presentaciones orales de sus pares el tipo de discurso expositivo empleado. - Identifica las ideas centrales obtenidas en la dramatización de diversos roles.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</b>	
<p>Los estudiantes eligen una tarjeta con personajes y espacios de la comunidad educativa: profesor, estudiante, director, asistentes de la educación, encargado de la biblioteca, sala de clase, patio, sala de profesores, sala de recursos (PIE), jardín, gimnasio, cancha, biblioteca y sala de computación (estos personajes y situaciones deberán ser adaptados a la realidad de la comunidad educativa). Reunidos en pequeños grupos de tres personas, cotejan los personajes y escenario que indicaron sus tarjetas, y arman una pequeña historia para ser dramatizada, donde los personajes interactúen con las expresiones y gestos que los caracterizan, usando el registro de habla, tenor y modo más adecuado a la situación creada.</p> <p>Los equipos se presentan por turnos, y los compañeros coevalúan su exposición.</p>	

ACTIVIDAD	JUGUEMOS A ESTAR EN UN FIESTA.
Recursos	Tarjetas con roles representativos y lugares de la comunidad educativa
Papel del profesor	- Animar la participación del grupo curso. - Guiar hacia la representación de situaciones comunicativas informales.
Papel del estudiante	- Interpretar el rol asignado utilizando expresiones y gestos adecuados a una situación comunicativa de carácter informal.
Objetivo	- Incorporar en diversas situaciones comunicativas el registro de habla pertinente.
Criterio de la evaluación	- Distingue las funciones del lenguaje que se ponen en juego en situaciones comunicativas específicas. - Identifica los registros de habla formal e informal que emplean los expositores en sus intervenciones. - Identifica las ideas centrales obtenidas en la dramatización de diversos roles.

**DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

Los estudiantes se reúnen en equipos de trabajo aprox. 4 integrantes, utilizando las mismas tarjetas de la actividad anterior, eligen el personaje de la comunidad educativa que será el protagonista del sketch a realizar.

Cada equipo deberá representar una situación informal tales como: El director esperando en el banco, el encargado de la biblioteca en una reunión de amigos, los profesores celebrando un cumpleaños, etc.

De esta manera, se busca lograr una representación totalmente libre en la que los estudiantes expresen creatividad y apertura al juego.

A modo de cierre, el curso reflexiona sobre cómo es el comportamiento y forma de comunicarse en los diversos espacios de la unidad penal, comparando la situación formal e informal representadas, destacando las características de los espacios comunicativos en la pizarra, a través de un plenario a modo de síntesis de las ideas destacadas.

ACTIVIDAD	¿FORMAL O INFORMAL? APRENDIENDO A EXPRESARNOS
Recursos	Tarjeta con expresiones con velcro (macho)- Pizarra de velcro (hembra) – caja buzón
Papel del profesor	Facilitar la información y orientar la clasificación de diversas expresiones.
Papel del estudiante	- Participar activamente  - Clasificar las expresiones estudiadas según el registro del habla.
Objetivo	- Clasificar expresiones según registro de habla
Criterio de la evaluación	- Diferencia el uso de expresiones adecuado al contexto comunicativo  - Clasifica la información central obtenida en registro formal e informal.

**DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

El curso se divide en tres grupos. Luego, cada uno participa en juego de asociación de conceptos, donde en una caja buzón se encuentran 40 tarjetas pegables, que contienen expresiones de carácter formal e informal.

Es así, como entre los equipos deberán competir, dándose por iniciada la dinámica al escuchar la señal del docente, cada integrante del equipo debe correr y sacar una tarjeta del buzón, al leerla debe reconocer el registro de habla empleado (formal e informal), pegando y clasificando según corresponda las tarjetas en la pizarra de velcro. La totalidad del curso revisa la clasificación de cada grupo, evaluándose la cantidad de respuestas correctas e incorrectas, do el docente distintos premios según el lugar obtenido en la competencia. Al finalizar la actividad el docente entrega distintos premios según el lugar obtenido en la competencia.

ACTIVIDAD	PRESENTADORES DE NOTICIAS.
Recursos	Noticias de la contingencia actual- videos de presentadores de noticias- proyector- pizarra- plumón.
Papel del profesor	- Facilitar la información. - Orientar la actividad y resolver las dudas surgidas.
Papel del estudiante	- Leer comprensivamente destacando ideas centrales. - Trabajar colaborativamente a nivel de grupo. - Representar el texto expositivo leído.
Objetivo	- Responder los cinco preguntas básicas para comprender una noticia.
Criterio de la evaluación	- Interpreta el mensaje del texto noticioso leído. - Reconoce los propósitos explícitos e implícitos en los mensajes de la noticia. - Identifica las características y estructura del texto expositivo en diferentes líneas editoriales.
<p><b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</b></p> <p>El curso se divide en tres grandes equipos, y reciben del docente 3 noticias diferentes, relacionadas con la contingencia social. Luego, los estudiantes observan y escuchan 3 videos que muestra la presentación de las noticias en la radio y televisión, donde los expositores se diferencian en la forma de comunicar el texto informativo al público. Es así, como cada equipo deberá elegir un representante, quienes conformarán un set informativo, comunicando la noticia asignada, interpretando a su vez, el rol de uno de los presentadores de la prensa nacional considerando su forma de transmitir la información.</p> <p>Concluida la presentación de las noticias, cada grupo busca responder las 5 preguntas básicas que permiten comprender el contenido de la información receptionada (qué, quién, cuándo, dónde, para qué). Los estudiantes comparten oralmente un breve resumen de sus respuestas ante sus pares, respondiendo las 5 preguntas básicas. Para finalizar, en un plenario, se discute el contenido, pertinencia y actualidad social de las tres noticias presentadas, y lo que los afecta en su aquí y ahora.</p>	

## 6. 4 ADECUACIÓN CURRICULAR UNIDAD III

### UNIDAD I: "NUESTRO PROYECTO DE VIDA, UN SUEÑO POSIBLE".

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDO	ESTRATEGIA	HABILIDADES	INDICADORES DE LOGRO
<p>1. Selecciona estrategias para la eficacia del acto comunicativo expositivo oral, a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recopila y selecciona de información pertinente.</li> <li>✓ Organiza el discurso de forma coherente y cohesionada.</li> </ul>	<p>Uso de técnicas de procesamiento de la información para estructurar textos expositivos orales, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Búsqueda, selección y procesamiento de la información pertinente.</li> <li>✓ Registro y clasificación de los datos; fichas, resúmenes y notas.</li> <li>✓ Análisis de la información y organización en un esquema de exposición.</li> </ul> <p>Aplicación de recursos que favorezcan la comprensión y eficacia comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uso de recursos verbales y no verbales destinados a destacar, dar énfasis, sintetizar, mantener el interés y atención del receptor.</li> </ul>	<p>-Escoge un tema y organiza un discurso. Ante la lectura de un periódico, elige una temática desarrollándola, para luego organizarla en un discurso que tendrá que presentarlo al curso, para luego evaluar la cohesión y coherencia del mensaje expuesto.</p> <p>-Organiza y desarrolla un discurso. El estudiante recibe por parte del docente un texto discursivo en forma desordenada en sus párrafos y acontecimientos, no obstante, los estudiantes en forma individual tendrán que ordenar secuencialmente el texto y reorganizar los párrafos para luego leer y otorgar una opinión sobre el texto presentado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seleccionar información útil al tema.</li> <li>▪ Organizar el discurso expositivo oral con coherencia y cohesión.</li> <li>▪ Elaborar técnicas de procesamiento de información.</li> <li>▪ Diferenciar las ideas principales de las secundarias</li> <li>▪ Aplicar elementos lingüísticos y no lingüísticos en sus discursos expositivos orales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscan y seleccionan información relevante relacionada con temas de sus intereses.</li> <li>• Distinguen entre las ideas principales de las secundarias según la temática.</li> <li>• Expresan las ideas principales sin desviarse del tema.</li> <li>• Estructuran el discurso oral de manera coherente y cohesionada.</li> <li>• Utilizan recursos verbales, paraverbales (entonación, ritmo, volumen) y no verbales (gestualidad, proxémica) para favorecer la comprensión y eficacia comunicativa.</li> <li>• Producir técnicas de procesamiento de información, tales como fichas, resúmenes y notas.</li> </ul>

### 6.4.1 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

ACTIVIDAD	TEATRO DE FÍTERES.
Recursos	Calzetines – cartulinas – papeles – lanas - ojos pegables- géneros.
Papel del profesor	- Retroalimentar el proceso de redacción. - Guiar la participación de los estudiantes en la función de fíteres.
Papel del estudiante	- Reflexionar sobre sus propias experiencias de vida para entregar una enseñanza a las nuevas generaciones. - Producir un escrito de carácter expositivo, siguiendo su estructura y características. - Exponer el texto elaborado mediante la interpretación a través de una función de fíteres.
Objetivo	- Comunicar experiencias personales a través de una función de fíteres.
Criterio de la evaluación	- Comunica sus ideas de forma clara y precisa. - Adecua su producción al propósito, audiencia y estructura del texto expositivo.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</b>	
<p>Teatro de fíteres, estrategia que consta de una primera instancia, donde estudiantes jóvenes y adultos privados de libertad, construyen un guion para ser representado en un teatro de fíteres. Este guion debe seguir la estructura del texto expositivo, en su formato de carta, pues la actividad está orientada a redactar un mensaje positivo basado en las propias experiencias de vida de los estudiantes, a la juventud de la sociedad actual chilena. En la siguiente clase, los estudiantes utilizan materiales como calzetines, cartones, lana, pegamento, papeles y otros, para confeccionar fíteres en los cuales se identifiquen así mismos. Siguiendo a esto, cada estudiante presenta su discurso a través de la representación con fíteres frente al curso, colocando el escenario diseñado por el docente para el juego teatral. Terminadas las presentaciones, el curso en su totalidad comenta la actividad y destaca lo importante de dejar enseñanzas a las generaciones actuales a través de sus historias de vida.</p>	

ACTIVIDAD	24 HORAS EL NOTICIERO.
Recursos	Mesas – sillas – carpetas - ropa adecuada al contexto.
Papel del profesor	- Orientar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.  - Retroalimentar con posibles sugerencias en el tratamiento de la información.
Papel del estudiante	- Colaborar con el grupo y proponer ideas.  - Asumir responsabilidades y tareas en la realización de la actividad.
Objetivo	- Aplicar frente a la representación de un noticiero los contenidos tratados en el Módulo II.
Criterio de la evaluación	- Comparte sus escritos recibiendo opiniones y aportes para mejorar su producción escrita.  - Usa el léxico con precisión y variedad de acuerdo al tipo de receptor, finalidad y contexto comunicativo.

**DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

La actividad a desarrollar se centra en la dramatización de un noticiero. Por consiguiente, para su desarrollo el curso deberá conformar comisiones de trabajo, donde primeramente a nivel grupo-curso delimitarán la sección del noticiero encargada a desarrollar por cada grupo, tales como: presentación de las noticias nacionales, internacionales, sección de deporte, espectáculo y el tiempo. Establecidas las tareas a realizar por cada comisión, se dedican en un tiempo de tres clases, a diseñar el guion del discurso de carácter público, cumpliendo el docente un rol mediador, en el proceso de redacción del discurso oral, poniéndose en práctica los tres procesos del plan de redacción: borrador, revisión y redacción final. En este sentido, se debe explicar al estudiante que, aunque el objetivo central es desarrollar la expresión oral, debe partirse de un texto escrito, el cual es preparado según las normas que rigen la escritura, pues este orienta la utilización de signos verbales y no verbales adecuados al contexto en que se produce la comunicación.

Posteriormente, finalizado el proceso de elaboración del guion, el grupo curso se reúne y comparte el trabajo realizado por cada comisión, determinando aspectos a mejorar y las próximas tareas a desarrollar en el levantamiento de la escenografía, para concluir la actividad con la teatralización del programa noticiero. La elección de la estrategia se fundamenta en que los estudiantes ya agrupados, se ponen de acuerdo mediante una reunión, en la que cada uno de ellos tiene la posibilidad de dar su opinión para organizar el trabajo, fortaleciendo la capacidad de diálogo e incentivando la convergencia de opiniones.



## SUGERENCIAS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación según Lukas y Santiago (2004) se entiende como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite al docente recoger y analizar la información respecto de sus estudiantes de manera sistemática, objetiva, válida para emitir juicios y tomar las decisiones pertinentes con el objetivo de optimizar tal proceso. El enfoque que tomará en la propuesta de adecuación curricular, se orienta a medir el desarrollo de las competencias comunicativas en los ejes de Oralidad, Lectura y Escritura. En este sentido, se utilizan instrumentos de evaluación de carácter cualitativo, ya que la información que se pretende reunir orientará las acciones del docente para formar y promover el progreso de tales competencias más que solo la cuantificación de sus conocimientos. Dentro de estos instrumentos, a modo de sugerencia, se encuentran:

- **Observación directa:**

Permiten contar con una narración de los hechos ocurridos del contexto. En este, el docente puede analizar el entorno desde los hechos naturales con todas las dificultades que se pueden presentar, lo que promueve un mayor entendimiento de la particularidad del contexto y adecuar criterios específicos para la posterior evaluación considerando las limitantes que ofrece tal entorno.

- **Registro anecdótico:**

Técnica que permite la descripción de un hecho imprevisto y significativo que protagonizan uno o más estudiantes. Se emplea cuando se encuentra ante alguna conducta poco habitual u observada. Es útil para el contexto, pues se deben considerar las contingencias y complejidades propias de la vida e interacción en los recintos penitenciarios que afectan el desempeño del alumno.

- **Rúbrica:**

Una pauta de valoración que explicita los diferentes niveles de desempeño frente a una tarea, distinguiendo las dimensiones del aprendizaje. Ella permite medir el grado de desarrollo de competencias comunicativas en la que se encuentran los alumnos. Así, se pueden tomar acciones para incrementar tales competencias.

- **Autoevaluación:**

Ocurre cuando el evaluador y el objeto evaluado son coincidentes. En este sentido, tomar conciencia de su desempeño, reflexionar sobre sí mismo y cambiar de actitud para desarrollar y progresar en sus competencias es de suma importancia, puesto que el educando es el protagonista principal de su aprendizaje.

- **Coevaluación:**

Consiste en la valoración mutua de un trabajo realizado entre dos o más participantes. Los sujetos no se construyen individualmente, sino en relación con otros; por ello, la evaluación entre pares –los cuales poseen características similares- favorece el desarrollo proximal y comunicativo de sus competencias.



En la propuesta de adecuación curricular, estos instrumentos de evaluación son pertinentes para el contexto y necesidades educativas de los estudiantes privados de libertad, puesto que las características tanto de uno como de otros hace necesario modificar el enfoque tradicional de la evaluación, juntamente con instrumentos que no pueden dar respuesta a lo que ellos requieren, a fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, los instrumentos aquí presentados. permiten recoger de mejor manera la información para tomar las decisiones adecuadas en función del desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos.



## BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (Sexta edición). (2008). *Manual de Psicología Cognitiva*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Castro, F. (s.f.). *Lectoescritura en los adultos. El porqué de la alfabetización*. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n2/09\\_02\\_Castro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n2/09_02_Castro.pdf)
- Collados, A & Reyes, J. (s.f.). *Programa: Estimulación cognitiva para el adulto*. Recuperado de: <http://estudiemos.cl/web/pdf/tesis.pdf>
- Gendarmería de Chile (2015). *Informe de Gestión Subdirección Técnica 2014*. Santiago: Edición Institucional.
- Gendarmería de Chile (2014). *Compendio Estadístico 2013*. Recuperado de: [http://html.gendarmeria.gob.cl/doc/20141105\\_compendio\\_estadistico/COMPENDIO\\_ESTADISTICO\\_2013.pdf](http://html.gendarmeria.gob.cl/doc/20141105_compendio_estadistico/COMPENDIO_ESTADISTICO_2013.pdf)
- Gendarmería de Chile (2014). *Memoria Anual 2013 – Programas y Acciones de Reinserción - Subdirección Técnica*. Chile. Recuperado de: [http://html.gendarmeria.gob.cl/doc/20141105\\_memoria\\_sdt/Memoria\\_SDT\\_2013.pdf](http://html.gendarmeria.gob.cl/doc/20141105_memoria_sdt/Memoria_SDT_2013.pdf)
- Gutiérrez, F. (1999). *La Mediación Pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus – La Crujía.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey : Prentice Hall.
- Mineduc. (2007). *Educación de Adultos. Lengua Castellana y Comunicación. Programas de Estudio Educación Media*. Recuperado de: <http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-H-C- Niveles-1-y-2-LENGUA-CASTELLANA-Y-COMUNICACI%C3%93N.pdf>
- Latorre, P. (2015). *La reinserción y reeducación en centros penitenciarios ¿Es posible?* Recuperado de: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/133526/TFG\\_Latorre%20Perez\\_Paula.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/133526/TFG_Latorre%20Perez_Paula.pdf?sequence=1)
- Lukas, F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza editorial.
- Silva, V. (2015). *“Educación carcelaria y construcción del proyecto de vida”*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/>

handle/123456789/35\_93/TPSICO%20632.pdf?sequence=1

- Ubaldo, S. (2009). (comp.) *Modelo Andragógico, Fundamentos Serie: Diálogos y Perspectivas del Desarrollo Curricular*. México: Universidad del Valle de México. Laureate International Universities.

- Vásquez, M. (2015). *La educación en contextos de encierro: una mirada desde adentro*. Recuperado de: <http://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/2-la-educacion-en-contextos-de-encierro-una-mirada-desde-adentro>

## **IV. PROPUESTA DE ADECUACIÓN CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN CONTEXTO DE ENCIERRO**

### **4.9. Resultados de la validación de expertos de la Propuesta de Adecuación curricular**

Con el fin de otorgar mayor viabilidad a la propuesta se realizó una consulta de expertos a tres profesores que se encuentran ejerciendo funciones docentes en el liceo Rebeca Olivares Benítez (Colina I), uno de Enseñanza Media en Lengua Castellana y Comunicación, el otro de la misma asignatura, pero de Enseñanza General Básica y uno de Educación Diferencial. Dentro de sus características, destacan la experiencia que cada uno de ellos posee en su desempeño como docente en contexto de encierro -8, 10, 8 años respectivamente- y que todos ellos tienen un postítulo en educación de adultos. Además, dos de ellos han presentado proyectos en el liceo, el de Diferencial en el Proyecto de Integración Escolar (PIE), y el Básica en el proyecto Educación por refuerzo afectivo y efectivo (EPRAYA). Uno de los maestros fue semifinalista del concurso *Teacher Prize Chile*. Por tanto, tales docentes están calificados para validar, sugerir y orientar la propuesta de investigación.

Una vez diseñada la Propuesta, se elaboró un instrumento evaluativo (ver Anexo 8) que permitiera a los docentes establecer la validez de dos dimensiones señaladas por ella, por una parte, de la coherencia de sus fundamentos teóricos y estructura de la propuesta de adecuación curricular; y por otra, de los grados de pertinencia y relevancia de la adecuación para orientar el desarrollo de competencias comunicativas por medio de la enseñanza de la Lengua.

En la primera, los indicadores están orientados:

- En el enfoque constructivista para el aprendizaje en este entorno.
- Las orientaciones, estrategias, actividades y una didáctica que sean coherentes con el contexto, las habilidades sociales a desarrollar y la participación de los estudiantes privados de libertad en el aula de clases.
- Si existe una secuencialidad en los contenidos adecuados, así como la consideración del currículum por parte de los objetivos, y cuál es el grado de generación de conocimiento en investigaciones académicas en el estudio realizado.

En la segunda, los indicadores se relacionan con:

- Si la propuesta diseña una adecuación de carácter significativa, es decir, que modifique tanto los aprendizajes esperados u objetivos como las actividades.
- La presentación de orientaciones sobre cómo elaborar este tipo de adecuación; sí favorece un clima de aprendizaje flexible.
- La promoción de competencias comunicativas desde un enfoque funcional-práctico
- Si encuentran en la propuesta un espacio para evadir las tensiones propias de la cárcel, vale decir, educar para la libertad.

En relación con la valoración de la propuesta por parte de los tres docentes en estas dos dimensiones, la totalidad de los profesores situaron en el rango de *totalmente*. La consistencia y pertinencia de cada uno de los indicadores de la adecuación curricular, tanto en sus aspectos de fondo como de forma. Es decir, los aprendizajes significativos que pretende desarrollar la propuesta, así como las competencias comunicativas, fueron altamente valorados en lo que corresponde a la secuencialidad de los contenidos (simple a complejo, concreto a abstracto), y las estrategias sugeridas. Además, coinciden en señalar que la metodología considera las necesidades educativas e intereses de los estudiantes, dando claras orientaciones al profesor.

Para presentar las observaciones de los expertos, se opta por diferenciarlos por Profesor de Enseñanza media (PEM), Profesor de Enseñanza Básica (PEG) y Profesor Diferencial (PD). Esto expresaron respecto de la Propuesta de Adecuación Curricular:

*“La propuesta resulta interesante y novedosa, las actividades pertinentes y motivadoras para el estudiante”* (PEM)

*“La propuesta pedagógica se orienta ante metodologías y estrategias muy competentes para el contexto”* (PEM)

*“Se utilizan adecuaciones significativas que apuntan a la atención de todos los estudiantes”* (PEG)

*“Esta propuesta resulta ser muy útil y necesario de implementar en nuestro contexto debido a la necesidad de generar nuevas metodologías que sean un aporte a la significancia del aprendizaje” (PD)*

En este sentido, la valoración que los docentes en ejercicio de la profesión en un liceo intrapenitenciario realizan de la Propuesta de Adecuación Curricular de este estudio es positiva, lo que significa que puede ser aplicable, debido a su viabilidad y pertinencia para desarrollar competencias comunicativas en este contexto a fin de favorecer la reinserción de estudiantes privados de libertad con el medio libre.

Por tanto, el proceso de investigación realizado permitió fundamentar y diseñar esta propuesta pedagógica de adecuación curricular para dar una respuesta real a las problemáticas y requerimientos que se presentan en la praxis educativa del profesor de Lengua Castellana y Comunicación de Enseñanza Media para Adultos en este contexto.

## V. CONCLUSIONES

En esta investigación desarrollada en los Liceos Herbert Vargas Wallis y Rebeca Olivares Benítez ubicados al interior de los recintos carcelarios C.D.P. Santiago Sur (Ex – Penitenciaría) y Colina I, respectivamente, durante los meses de Agosto a Diciembre del año 2017, se pudo describir con precisión el contexto sociocultural penitenciario en los cuales se observó la vulnerabilidad de los derechos de los internos que asisten a los establecimientos y las pocas oportunidades que tienen para la reinserción en el recinto carcelario. No obstante, las instituciones educativas tienen un espacio letrado que cuenta con biblioteca y recursos tecnológicos –aunque el segundo posee más que el primero-, y una comunidad escolar que busca el desarrollo integral de los estudiantes.

Además, el Programa de estudio de Lengua Castellana y Comunicación de Educación de Adultos que se utiliza, no responde a las necesidades educativas de los alumnos en este contexto de privación de libertad, pues no hay ajustes a los diferentes elementos del currículum, lo cual repercute en las oportunidades de aprendizaje de los educandos; por consiguiente, la pertinencia al realizar una adecuación curricular para desarrollar competencias comunicativas permite abrir mayores posibilidades de una reinserción eficaz con el medio libre.

En los hallazgos, aunque existe un Decreto de colaboración educativa entre los Ministerios de Educación y Justicia, se constató en la práctica que esto no se ejecuta de óptima manera, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan es intervenido a causa de los procedimientos y rutinas propias de tal institución, así como eventualidades y enfermedades que quiebran la continuidad de tal proceso por las acciones que realiza, por lo que la interacción entre los liceos y Gendarmería es asimétrica. En las proyecciones, se pueden generar estrategias que mitiguen estas desigualdades, ya que las medidas que toma la institución repercuten en toda la comunidad educativa, desde los directivos hasta los estudiantes.

También se pudo identificar con prolijidad el nivel de competencias comunicativas de los alumnos que cursan Primer Nivel Medio en estos dos liceos, quienes utilizan a nivel pragmático un registro informal y nivel de habla inculto, no intencionan los recursos



paraverbales y no verbales; en el plano semántico desarrollan con cierto grado de coherencia y sentido en sus ideas, pero con un léxico restringido; en el fonético y gramatical utilizan sonidos variantes de la norma estándar usada en la sociedad chilena, acortan palabras y tienen una sintaxis simple. En otras palabras, presentan un nivel deficiente para tener reales posibilidades de acceso o reinserción –a través del lenguaje- con el medio libre, ya que el uso que hacen de este genera discriminación, exclusión y marginación.

Acerca de los hallazgos, se examinaron estas competencias por medio de textos no literarios y, específicamente, del género expositivo. No obstante, los estudiantes presentan capacidades para el análisis de textos literarios y el gusto por estos. Las proyecciones, por consiguiente, se deben enfocar en vincular la literatura y los otros tipos de textos no literarios –argumentativo, narrativo, descriptivo- con las competencias comunicativas, no solo para desarrollar sus habilidades de interacción social con el medio libre, sino también para aumentar su capital cultural y así tener mayores oportunidades de reinserción.

Además se caracterizó en detalle el perfil cognitivo y social del grupo de estudiantes, donde se pudo apreciar que el nivel escolar que predominó en los estudiantes antes de entrar a los dos liceos es el de enseñanza básica -ya sea finalizada o incompleta-, que más de la mitad de ellos se encuentra por primera vez en la cárcel y que los motivos principales por los que abandonaron el sistema escolar cuando estaban en libertad fueron por motivos familiares, delincuencia, necesidad de trabajar y la paternidad a temprana edad.

Respecto al rango etario, se encuentra un grupo considerable de estudiantes que sobrepasa los 35 años de edad. En relación al grado de enseñanza de sus progenitores, existe un porcentaje que llama la atención de padres que no completaron sus estudios tanto en la básica como en la media, por lo que se reproduce el capital cultural de ellos en sus hijos. Sin embargo, el mayor número de alumnos le otorgan un sentido que va más allá de lo carcelario, pues gran parte de estos no la asocia a un uso instrumental de la educación para obtener beneficios, sino para el desarrollo personal y para contribuir al progreso de sus seres queridos.

Referente a los hallazgos, más de la mitad de los educandos de ambos liceos vivió durante su infancia sin el núcleo familiar tradicional –padre, madre y hermano(s)-, cuyo entorno pudo influir, en mayor o menor grado, en el rendimiento escolar de ellos tanto en el

pasado como en el presente. Asimismo, dado que la gran mayoría de los alumnos eran solteros, y aproximadamente la mitad de ellos tenía pareja, se podría analizar el rol que juega la visita –además de esta, también los familiares de los estudiantes- en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las proyecciones se deben centrar en la relación de cómo puede afectar esto en la dimensión afectiva de las competencias comunicativas, es decir, en las interacciones sociales con los otros.

En relación a la metodología de enseñanza y las estrategias de aprendizaje empleadas por profesores de Lengua y Literatura y Educación Diferencial a fin de lograr el desarrollo de competencias comunicativas, se pudo conocer con claridad que ellos promueven este enfoque ya que al mejorar estas habilidades también se incrementan las oportunidades de reinserción para los estudiantes.

Por una parte, los docentes de Lenguaje utilizan como método la valoración del proceso para observar, evaluar y optimizar el crecimiento integral de los alumnos. Además, el empleo de material audiovisual, actividades que estén secuenciadas desde lo más concreto a lo más abstracto. No obstante, debido a que en sus respectivas universidades de pregrado no hubo una formación que les capacitara y otorgara herramientas pedagógicas para desempeñarse en este contexto, sino que se “hicieron profes en la práctica”, ellos realizan adaptaciones curriculares, y en pocas ocasiones, adecuaciones que tienden a ser de carácter no significativo.

Por otra, los educadores de diferencial son aquellos que cuentan con documentos que orientan el proceder de las adecuaciones (decreto 170, 83), sin embargo, ellos no intervienen en los aprendizajes esperados u objetivos que los profesores de Lengua Castellana y Comunicación escogen, sino que se limitan a sugerir y modificar actividades; cuando realizan las adecuaciones, estas se asocian a las del tipo de acceso a la información, es decir, letras más grandes, imágenes, etc.

Dentro de los hallazgos, cabe destacar que los textos oficiales del Ministerio de Educación acerca de las adecuaciones curriculares están orientadas a la enseñanza Parvularia, Diferencial y Básica, pero no existe en la actualidad un documento que aconseje y guíe a los profesores de educación media, y principalmente a adultos, en trabajos colaborativos con los

docentes de diferencial, en la adecuación de carácter significativo que modifica los objetivos o competencias en función de las necesidades e intereses de los estudiantes, en este caso, privados de libertad. Por consiguiente, esta investigación sienta las bases en adecuaciones curriculares en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación. No obstante, en las proyecciones se pueden establecer adecuaciones tanto en otras asignaturas como en otros contenidos de Lenguaje, ya que el currículum de adultos es insuficiente para responder a un contexto que no es el estereotipo presentado por este, sino que tiene sus particularidades y complejidades que le son propias, las que requieren ser atendidas de manera diferente a las del común.

En la investigación, mediante los distintos instrumentos de recogida de información, se observó en profundidad que en una educación en contexto de encierro el desarrollo de competencias comunicativas promueve una mejor interacción social de los estudiantes con los distintos actores del recinto penitenciario –pares, profesores, gendarmes, área técnica, magistrados y abogados, etc.- y, también, abre mayores posibilidades de reinserción con el medio libre. Por ello, se elaboró la Propuesta de Adecuación Curricular debido a las insuficiencias, en sentido amplio, del sistema educativo para situar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades educativas de un estudiantado y contexto particular. En ella, se presentan indicaciones, sugerencias de actividades, de evaluación, así como competencias orientadas a tales estudiantes para ser desarrolladas.

En los hallazgos, si bien la adecuación de las competencias comunicativas se enfocó en los textos expositivos, los estudiantes en el instrumento de evaluación de producción textual demostraron capacidad de argumentar, razonar de manera inductiva y utilizar recursos de persuasión a fin de obtener un hipotético beneficio, por lo que se podrían analizar el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas vinculadas a los textos argumentativos. Como proyecciones, es posible realizar la elaboración de una propuesta de adecuación en los aprendizajes de textos argumentativos a fin de que los alumnos puedan tener mayores habilidades sociales para una mejor reinserción con más destrezas democráticas que le permitan presentar su postura frente a hechos contingentes con premisas, dialogar y debatir con propiedad.

Por tanto, se puede establecer que los dos objetivos generales presentados en esta investigación que consistieron, por una parte, en adecuar un módulo de contenido del Programa de Estudio de Educación de Adultos de la asignatura Lengua Castellana y Comunicación, con foco en el desarrollo de competencias comunicativas, y, por otra, en diseñar material pedagógico que oriente metodológicamente a profesores a desarrollar competencias comunicativas, se cumplieron, puesto que la falta de documentos públicos que orienten la labor pedagógica de los profesores de Lengua Castellana y Comunicación y la insuficiencia del currículum y el Programa de estudio para responder a las necesidades educativas de los estudiantes privados de libertad generaron la oportunidad de elaborar esta investigación.

## **Limitantes**

En el desarrollo del presente estudio se presentaron las siguientes limitaciones respecto a la investigación:

- Las gestiones realizadas por Gendarmería para la obtención de una providencia que nos permitiera entrar a la cárcel, en el caso del Liceo Herbert Vargas Wallis, retrasó el ingreso de la mitad del equipo de investigadores, lo cual afectó en los tiempos establecidos para los diferentes pasos a seguir en el estudio.
- La poca cantidad de información referente a la educación en contextos de encierro y las prácticas pedagógicas, principalmente las que se relacionan en el área de Lengua Castellana y Comunicación realizadas allí, dificultaron en cierto grado los distintos aspectos (introducción, marco teórico, entre otros) de la investigación.
- Los traslados, castigos, libertad condicional, entre otras que forman parte de la rutina carcelaria de los internos, interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica la disminución de los estudiantes que acuden al establecimiento y esto detiene el desarrollo de sus competencias de manera temporal o, en algunos casos, permanente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ana, Ch. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. *Revista Educación*, volumen 25 (2), p. 59-65. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/440/44025206/>
- Aguirre, D. (2005). *Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. Educación Médica Superior*. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412005000300004&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000300004&lng=es&tlng=es).
- Alarcón, D., Cortés, A. & Rodríguez, V. (2006). *Competencias Cognitivas, Evaluación Constructivista y Educación Inicial*. Proyecto SOC 03/20-2. Universidad de Chile. Recuperado de [http://www.uchile.cl/documentos/competencias-cognitivas-evaluacion-constructivista-y-educacion-inicial-pdf-1711-kb\\_56703\\_0.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/competencias-cognitivas-evaluacion-constructivista-y-educacion-inicial-pdf-1711-kb_56703_0.pdf)
- Arnaéz, P. (2006). *La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación*. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832006000200005](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200005)
- Arnaiz, P. y Garrido Gil, C. (1999). La Atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 36, 107-108. Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1247330004.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247330004.pdf)
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *Ley Orgánica de Gendarmería de Chile*. (2016). Recuperado de: [https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/transparencia/ley20285/doc\\_2009/normativa/doc/DL\\_2859.pdf](https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/transparencia/ley20285/doc_2009/normativa/doc/DL_2859.pdf)
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *Reglamento de establecimientos Penitenciarios*. (1998). Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=123280>

- Blazich, G. (2007). *La educación en contextos de encierro*. 44 Edición. Facultad Latinoamericana, p.1. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie44a03.pdf>.
- Becco, R. (s.f.). *Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje*. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Vygotsky%20y%20teor%C3%ADas%20sobre%20el%20aprendizaje.pdf>
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina.
- Carbonell, J. (2013). *La aplicación del paradigma psicogenético constructivista en el contexto educativo*. Recuperado de: [https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiO6ouAg\\_LWAhVCvZAKHU\\_pDc8QFggtMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FJudith\\_Mca%2Fpublication%2F266557997\\_La\\_aplicacion\\_del\\_paradigma\\_psicogenetico\\_constructivista\\_para\\_la\\_Educacion\\_de\\_Adultos%2Flinks%2F54342a7c0cf2bf1f1f27ba1f&usg=AOvVaw0SRXVv1KP60ADgyxnYFs95](https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiO6ouAg_LWAhVCvZAKHU_pDc8QFggtMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FJudith_Mca%2Fpublication%2F266557997_La_aplicacion_del_paradigma_psicogenetico_constructivista_para_la_Educacion_de_Adultos%2Flinks%2F54342a7c0cf2bf1f1f27ba1f&usg=AOvVaw0SRXVv1KP60ADgyxnYFs95)
- Castro, O. (2016). Educación social en contextos de encierro. RES. *Revista de Educación Social*, 99-108. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/22/articulo/educacion-social-en-contextos-de-encierro>.
- Cassany, D, Luna. M., Sanz. G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós Educador.
- Coll, C. (2007a). *El constructivismo en el aula*. 17º edición. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Coll, C. (2007b). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. *Innovación Educativa*. Recuperado de: [http://zona-bajio.com/Competencias\\_mas\\_que\\_una\\_moda.pdf](http://zona-bajio.com/Competencias_mas_que_una_moda.pdf)
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2008). *Relatoría de las personas privadas de libertad concluye su visita a Chile*. Comunicado de Prensa N° 39/08. Recuperado de: <http://www.cidh.oas.org/PRIVADAS/comunicados.htm>.

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2011). *Informe sobre los derechos humanos de las personas privadas de libertad en las Américas*. Washington: Organización de Estados Americanos. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2012/045.asp>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MITPress. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz09.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz09.htm)
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- *Declaración Universal de los derechos humanos*. (1948). Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCannexessp.pdf>.
- De Maeyer, M. (2008). *La educación para todos en el ámbito penitenciario, 1, 1-14*. Recuperado de: [http://envios.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra\\_Latapi/docs/La%20educaci%C3%B3n%20para%20todos%20Maeyer.pdf](http://envios.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra_Latapi/docs/La%20educaci%C3%B3n%20para%20todos%20Maeyer.pdf)
- Del Pozo, F y Añaños, F. (2013). La educación social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*. Vol. 24, N°. 1, p. 47-68. Recuperado de: <http://www.google.cl/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/41191/39392&ved=0ahUKEwjfkc6t16PXAhXMqZAKHfgtDlwQFghRMAs&usg=AOvVaw1JVb4QQBzM7LCTBwqCYQHv>.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. & Santa Cruz, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, Vol. 13, No. 3, 69-81. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Oscar\\_Espinoza2/publication/267571675\\_Educacion\\_de\\_adultos\\_e\\_inclusion\\_social\\_en\\_chile/links/55ea1ad608ae21d099c45291/Educacion-de-adultos-e-inclusion-social-en-](https://www.researchgate.net/profile/Oscar_Espinoza2/publication/267571675_Educacion_de_adultos_e_inclusion_social_en_chile/links/55ea1ad608ae21d099c45291/Educacion-de-adultos-e-inclusion-social-en-)
- Fernández, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Revista Electrónica "Actualidades*



- Investigativas en Educación*” Volumen 10, Número 2. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/447/44717910017/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Recuperado de: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>
  - Fundación acción pro derechos humanos. (2002). *Derechos humanos universales, cuadro de normas y mecanismos para la protección de los derechos humanos*. 21/08/2017, de Fundación acción pro derechos humano. Recuperado de: [http://www.derechoshumanos.net/derechos/index.htm?gclid=EA1aIQobChMI2JSCzovxIQIVBgmRCh0zvAM5EAAYASAAEgIuQ\\_D\\_BwE](http://www.derechoshumanos.net/derechos/index.htm?gclid=EA1aIQobChMI2JSCzovxIQIVBgmRCh0zvAM5EAAYASAAEgIuQ_D_BwE)
  - Garcés, H; De Rosas, N; Pedraza, I y Gacitúa, D. (2016). *Educación para la libertad Proyecto Educativo Institucional (PEI) para establecimientos educacionales en contextos de encierro: sugerencias para su evaluación y reformulación*. Recuperado de: <http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/pw-10-05-CAMBIOS-Proyecto-Educativo-Institucional-ECE.pdf>
  - García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 11, núm. 3, pp. 1-24. Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10225>.
  - Gendarmería de Chile. (2010). *Memoria 2010. Programas y acciones de reinserción. Subdirección Técnica*. Santiago, Chile. Recuperado de: [https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/20141105\\_memoria\\_sdt/Memoria\\_SDT\\_2010.pdf](https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/20141105_memoria_sdt/Memoria_SDT_2010.pdf).
  - Gendarmería de Chile (2015). *Informe de Gestión Subdirección Técnica 2014*. Santiago: Edición Institucional.
  - Gendarmería de Chile (2014). *Compendio Estadístico 2013*. Recuperado de: [http://html.gendarmeria.gob.cl/doc/20141105\\_compendio\\_estadistico/COMPENDIO\\_ESTADISTICO\\_2013.pdf](http://html.gendarmeria.gob.cl/doc/20141105_compendio_estadistico/COMPENDIO_ESTADISTICO_2013.pdf)
  - Gendarmería de Chile (2014). *Memoria Anual 2013 – Programas y Acciones de Reinserción - Subdirección Técnica*. Chile. Recuperado de: [http://html.gendarmeria.gob.cl/doc/20141105\\_memoria\\_sdt/Memoria\\_SDT\\_2013.pdf](http://html.gendarmeria.gob.cl/doc/20141105_memoria_sdt/Memoria_SDT_2013.pdf)

- Gil. J. (2001). *Introducción a las Teorías Lingüísticas del siglo XX*. 2° edición. Santiago de Chile: Red Internacional del Libro (RIL Editores).
- González, L. y Larraín, A (2006). *Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales (p. 9)*. En Currículo universitario basado en competencias. Recuperado de: <https://www.cinda.cl/download/libros/Curr%C3%ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias.pdf>
- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri et al. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6° edición. México: McGraw Hill Education.
- Huenchiman, V, Bermejo, M. & Vázquez, M. (2013). El derecho a la educación en contexto de encierro en la normativa, y más allá de la norma: Experiencias de intervención educativa de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Reflexiones. *Anales N° 43* Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. U.N.L.P.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz09.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz09.htm)
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y función*, Número 9, p. 13-37, 1996.
- INDH. (S/D). *Estándares sobre derecho a la educación de Personas Privadas de Libertad y diagnóstico INDH*.
- INDH. (2011). *Informe anual 2011: Situación de los Derechos Humanos en Chile*. Santiago: Andros Impresores.
- INDH. (2013). *Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/639/Estudio%20general?sequence=4>
- INDH. (2016). *Situación de los derechos humanos en Chile*. Santiago: Andros impresores.

- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Jáimez, R. y Maurera, S. (2009). Algunas confusiones en lingüística aplicada y sus consecuencias. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47(2), 35-50. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832009000200003>
- León, A. (2007). *Qué es la educación*. Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Magendzo, A. (2002). *Pedagogía crítica y Educación en Derechos Humanos*. Santiago de Chile. Recuperado de: [http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion\\_ddhh/unidad7/anexo\\_7-11\\_pedagogia-critica-yeducacion-en-derechos-hv agosto-02.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion_ddhh/unidad7/anexo_7-11_pedagogia-critica-yeducacion-en-derechos-hv agosto-02.pdf).
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Recuperado de: [http://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/TAXONOMIA\\_MARZANO\\_BLOOM.pdf](http://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/TAXONOMIA_MARZANO_BLOOM.pdf)
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago, de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H & Varela, G. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria S.A.
- Maturana, H. (2008). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Recuperado de: [http://turismotactico.org/proyecto\\_pologaraia/wpcontent/uploads/2008/01/emociones.pdf](http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wpcontent/uploads/2008/01/emociones.pdf).
- McMillan y Schumacher. (2005). *Investigación Educativa*. 5° edición. México: Pearson, Adisson Wesley.
- MINEDUC. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza*. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>.
- MINEDUC. (2004). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos*. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/2017/Decreto%20239.pdf>.

- MINEDUC. (2007). *Educación de Adultos. Lengua Castellana y Comunicación. Programas de Estudio Educación Media*. Recuperado de: <http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n-Media-H-C-Niveles-1-y-2-LENGUA-CASTELLANA-Y-COMUNICACI%C3%93N.pdf>
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINEDUC. (2009a). *Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC. (2009b). *Marco Curricular de Educación de Adultos Decreto Supremo 257*. Santiago. Recuperado de: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/07/Marco-Curricular-de-Educaci%C3%B3n-de-Adultos-Decreto-Supremo-257.pdf>
- MINEDUC. (2009c). *Decreto con toma de razón n° 0170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). *Construyendo un perfil del docente de educación para personas jóvenes y adultas: Línea de apoyo a la docencia Servicio educativo para personas jóvenes y adultas Coordinación nacional de normalización de estudios*. Recuperado de:
  - [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjQsMjm9fPUAhWFTZAKHVrgD0MQFggrMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.salgadoanoni.cl%2Fwordpressjs%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F06%2FPERFILDOCENTEDEFINITIVO-1.doc&usg=AFQjCNGTz\\_4LUjM0endsvm4uKnr7KD1YJA](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjQsMjm9fPUAhWFTZAKHVrgD0MQFggrMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.salgadoanoni.cl%2Fwordpressjs%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F06%2FPERFILDOCENTEDEFINITIVO-1.doc&usg=AFQjCNGTz_4LUjM0endsvm4uKnr7KD1YJA)
- MINEDUC. (2015). *Diversificación de la enseñanza: Decreto 83, Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica* Santiago. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>

- MINEDUC. (2016). *Educación para la libertad*. Santiago. Recuperado de: [www.epja.mineduc.cl](http://www.epja.mineduc.cl)
- Obaya, A. (2000). *La concepción constructivista en la educación basada en competencias*. Recuperado de: <http://www.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n36ne/concep.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. (p. 23- 25) En Cuadernos de educación de Cantabria. Recuperado de: [http://www.educantabria.es/docs/info\\_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos\\_Educacion\\_1.PDF](http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF)
- Picón, E. C. (2015). *Hacia centros educacionales renovados de educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: ensayo crítico*. Lugar de publicación: Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos, UPLA. Recuperado de: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/20-hacia-centros-educacionales-renovados-de-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-en-america-latina-y-el-caribe-ensayo-critico>
- Pizarro Quezada, I. (2014). El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chile). *Revista Universitaria RUTA (Chile)*. Vol.:7-17.
- Puigdemívol, I. (2006). *Programación de aula y adecuación curricular: El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Rué, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona, España: Paidós.
- Scarfó, F. (2003). El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en derechos Humanos. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, N° 36. Costa Rica: San José, Julio – diciembre 2003.
- Scarfó F. et al. (2007). *El rol del educador de adultos en las cárceles*. Recuperado de: [http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_16/decisio16\\_saber5.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_16/decisio16_saber5.pdf)
- Scarfó, F. (2008). *Los fines de la educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires*. Argentina: Editorial Universitaria de La Plata.

- Scarfó, F. (2009a). “La educación pública en cárceles en América Latina: garantía de una igualdad sustantiva”, en *Seminario: “La Educación en el sistema carcelario – contexto mundial. La educación como derecho humano: la escuela en la cárcel”*, desarrollado del 30 al 31 de enero en Belem do Pará, Brasil.
- Scarfó, F. (2009b). “El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos” en *Proyecto por el Derecho a la Educación – Right To Education Project. Revista IIDH, Vol. n°36*.
- Scarfó, F.J. (2012a). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles*. Tesis de Maestría en DDHH. Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Argentina: La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18121>.
- Scarfó, F. (2012b). *El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. “Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel”*. La plata, Argentina. Recuperado de: <http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/02/aportes-educacion-en-carceles-scarfo-aued-gesec.docx>.
- Scarfó, F. (2016). *La educación pública en las cárceles es un derecho humano*, Primer Seminario Internacional sobre Prácticas Pedagógicas en Contextos de Marginación Social y Encierro, Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.uchile.cl/noticias/126958/la-educacion-publica-en-las-carceles-es-un-derecho-humano>
- Schalk, A. (2005). *Modelo de Enseñanza-Aprendizaje para Adultos en la era del conocimiento. Diseño y estructura del modelo*. Recuperado de: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/administracion/N16\\_2005/a08.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/administracion/N16_2005/a08.pdf)
- Silva, V. (2015). *“Educación carcelaria y construcción del proyecto de vida”*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3593/TPSICO%20632.pdf?sequence=1>
- Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de estudios para Personas Jóvenes y Adultas. (2010). *Evaluación de Aprendizajes desde el enfoque de competencias, una propuesta para Educación de Adultos*. Recuperado de:

[http://portales.mineduc.cl/usuarios/adultos/File/2011/ENERO%202011/EvaluaciOn de aprendizajes desde un enfoque de competencias 2010.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/adultos/File/2011/ENERO%202011/EvaluaciOn%20de%20aprendizajes%20desde%20un%20foque%20de%20competencias%202010.pdf)

- UNESCO. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basados en los derechos humanos*. Unicef. Francia: Primera Edición, pp.10-11. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Vásquez, R. (2015). La educación en contextos de encierro: una mirada desde adentro. Lugar de publicación: *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, UPLA. Recuperado de: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/2-la-educacion-en-contextos-de-encierro-una-mirada-desde-adentro>
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Biblioteca de Bolsillo.
- Zúñiga, M., Poblete, A., Vega, A. (2008). *El desarrollo de competencias en un contexto de aseguramiento de calidad (29)*. En *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Recuperado de: [http://aula.virtual.ucv.cl/aula\\_virtual/cinda/cdlibros/39Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf](http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/39Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf)

## **ANEXOS**



## ANEXO 1. TRANSCRIPCIÓN DE LOS REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE AULA

### Transcripción 1

**Establecimiento:** Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis.

**Profesores:** Claudio Paredes – Leandro Sepúlveda.

**Curso:** 1 Nivel Medio E.

**Fecha:** 10 de noviembre, 2017

**Horario:** 09:00 horas.

**Observadora:** María José Martínez.

**Período:** 2° semestre.

**Asignatura:** Lengua y Literatura.

**Asistencia:** 17

estudiantes.

**Tema:** Mundos Literarios.

**Actividad:** Reflexionar sobre la influencia de los mundos literarios.

**Hora:** 09:15

**Inicio:**

Docente saluda cordialmente a sus estudiantes y presenta el objetivo de la clase: Comprender los diferentes mundos narrativos. Lo explica de forma breve, para posteriormente activar los aprendizajes previos, donde los alumnos plantean los distintos tipos de expresiones en el arte, como también la literatura, la música y la pintura. Se expone la relación entre la literatura y las artes, donde los estudiantes, aportan ideas en relación a sus distintas formas de expresión en la escritura y cómo la literatura es un medio para expresar sentimientos, ejemplificando con la poesía y la música. También, comparten los libros que han leído y los que les interesan. (Ej. *Subterra*). El profesor expone la temática: “La literatura como creación de mundos”, relacionándolo con las distintas formas de expresión.

**Hora:** 09:30

**Desarrollo:**

Se proyecta *Power Point* sobre la temática de la clase, que trata sobre la literatura y su relación con las artes, como la pintura, la música y la poesía. El grupo curso evidencia participación en el desarrollo de la clase, aportando con opiniones sobre el contenido. Posteriormente, se plantea un esquema sobre los tipos de mundo (Realista, Fantástico, Onírico, Maravilloso, Mítico, Real

Maravilloso y Realismo Mágico), donde se profundiza en cada uno de ellos con pinturas y afiches de películas, como por ejemplo *Machuca*, la película *No*. Los estudiantes relacionan el contexto de ambas con los hechos sucedidos en la dictadura militar, planteando que se basan en acontecimientos reales. Se aprecia a los estudiantes callados, prestando atención a la clase y muy atentos a la temática. Tienen un buen comportamiento, se escuchan entre ellos y se interesan por aportar ideas. Después de la profundización de los tipos de mundo, toman atención e infieren situaciones, a partir de imágenes de pinturas, como por ejemplo: la pintura de Claudio Bravo, *Contraluz*, donde se aprecia el hiperrealismo de los elementos que caracterizan el arte de este pintor. Los educandos identifican los componentes que el artista aplica en su pintura, recreando sombras, efectos de luz, como si fuera una fotografía. Se evidencia a algunos estudiantes tomando apuntes. El docente ejemplifica con el cuento “La Noche Boca arriba” de Julio Cortázar, analizado la clase anterior, donde hacen referencia a los sueños, con el mundo onírico. Levantan la mano, exponiendo sobre el sueño que aqueja al protagonista. Hay mucha interacción entre docente y educandos. Comparan dos pinturas, una latinoamericana y una europea, infiriendo los elementos que diferencian a ambas.

**Hora:** 09:50

**Cierre:**

El docente plantea una actividad que trata sobre cómo la canción de *Los Prisioneros - ¿Por qué no se van?* se relaciona con el Realismo social. Se reproduce la canción, en conjunto con la letra que se proyecta. Posteriormente, los estudiantes aportan ideas, exponiendo que el objetivo de esta canción es establecer una denuncia social. Se identifican como chilenos, sobre la poca valoración a lo nacional, y reflexionan sobre eso. Se analiza cada verso y se contextualiza con los años '90 y se concluye sobre la importancia que se le da a lo extranjero, específicamente “europeo” y no a lo Latinoamericano, manifestando una disconformidad con esa cultura. También, se ejemplifica con Víctor Jara, donde expresan la temática sobre el exilio a los artistas y la música como denuncia social. Se finaliza con un cuadro resumen con los tipos de mundo y sus exponentes en las distintas artes. Copian el cuadro en sus cuadernos, para posteriormente pasar la asistencia.

## Transcripción 2

**Establecimiento:** Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis.

**Profesores:** Claudio Paredes – Leandro Sepúlveda.

**Curso:** 1 Nivel Medio D.

**Fecha:** 10 de noviembre, 2017

**Horario:** 14:00 horas.

**Observadora:** María José Martínez.

**Período:** 2° semestre.

**Asignatura:** Lengua y Literatura.

**Asistencia:** 15

estudiantes

**Tema:** Mundos Literarios.

**Actividad:** Reflexionar sobre la influencia de los mundos literarios.

**Hora:** 14:15

### **Inicio:**

Docente saluda cordialmente a sus estudiantes y presenta el objetivo de la clase: Comprender los diferentes mundos narrativos. Lo explica de manera breve, para posteriormente activar los aprendizajes previos. Plantea la relación entre la literatura y las artes, donde los estudiantes, aportan ideas en relación a sus distintas formas de expresión, como la poesía, la música, la pintura. El profesor expone la temática: “La literatura como creación de mundos”, relacionándolo con las distintas formas de expresión.

**Hora:** 14:30

### **Desarrollo:**

Se proyecta *Power Point* sobre la temática de la clase, que trata sobre la literatura y su relación con las artes, como la pintura, la música y la poesía. El grupo curso evidencia participación en el desarrollo de la clase, aportando con opiniones sobre el contenido. Posteriormente, se plantea un esquema sobre los tipos de mundo (Realista, Fantástico, Onírico, Maravilloso, Mítico, Real Maravilloso y Realismo Mágico), donde se profundiza en cada uno de ellos con ejemplos gráficos, como pinturas y afiches de películas. Se aprecia a los estudiantes conversando, inquietos y con mucha bulla en la sala de clases. Todos hablan a la vez, sin levantar la mano para que den su opinión de a uno. Después de la profundización de los tipos de mundo, a pesar de la constante bulla, toman atención e infieren situaciones, a partir de imágenes de pinturas, como por ejemplo: la pintura de Claudio Bravo, *Contraluz*, donde se aprecia el realismo de los elementos que caracterizan el arte de este pintor. Los educandos se dan cuenta de los juegos de luz que recrea el artista, las sombras, y lo realista que resulta esta obra, como si fuera una

fotografía. Se aprecia a algunos estudiantes tomando apuntes, otros conversando, otros realizando guías de trabajo anteriores y otros hablando en voz alta para dar su opinión.

**Hora:** 14:47

**Cierre:**

El docente plantea una actividad que trata sobre cómo la canción de *Los Prisioneros - ¿Por qué no se van?* se relaciona con el Realismo social. Se reproduce la canción, en conjunto con la letra que se proyecta. Posteriormente, los estudiantes aportan ideas, exponiendo que el objetivo de esta canción es establecer una denuncia social. Se analiza cada verso y se contextualiza con los años '90 y se concluye sobre la importancia que se le da a lo extranjero, específicamente “europeo” y no a lo nacional ni a lo Latinoamericano. Se finaliza con un cuadro resumen con los tipos de mundo y sus exponentes en las distintas artes.

### Transcripción 3

**Establecimiento:** Liceo de Adultos Rebeca Olivares Benítez.

**Profesores:** Rodrigo Ahumada.

**Curso:** 1 Nivel Medio C.

**Fecha:** 13 de noviembre, 2017

**Horario:** 14:30 horas.

**Observadora:** María José Martínez.

**Período:** 2° semestre.

**Asignatura:** Lengua y Literatura.

**Asistencia:** 8 estudiantes.

**Tema:** La noticia.

**Actividad:** Elaborar un diario, incorporando la estructura de la noticia.

**Hora:** 14:35

**Inicio:**

El docente saluda cordialmente a sus estudiantes. Da las indicaciones sobre el desarrollo de las actividades de la clase. Continúan trabajando en parejas, la elaboración de un diario incorporando la estructura de la noticia abordada anteriormente. El profesor entrega los trabajos para terminar su realización.

**Hora:** 14:45

**Desarrollo:**

Trabajan en parejas y algunos solos. Se aprecia que a la mayoría le falta el desarrollo de todo el diario. Presentan disposición a trabajar, y se les ofrece ayuda para la actividad. Igualmente, piden apoyo, en relación a la redacción y a las partes de la noticia. Se les entrega información e imágenes para que elaboren noticias. Demuestran mucho interés en cumplir con la actividad y subir sus notas. Trabajan ordenados, se acercan a preguntar dudas, revisan sus apuntes como ayuda memoria.

**Hora:** 15:15

**Cierre:**

Se llevan los trabajos para traerlos terminados.

#### Transcripción 4

**Establecimiento:** Liceo de Adultos Rebeca Olivares Benítez.

**Profesores:** Josefina Álvarez.

**Curso:** 1 Nivel Medio F.

**Fecha:** 13 de noviembre, 2017

**Horario:** 16:30 horas.

**Observadora:** María José Martínez.

**Período:** 2° semestre.

**Asignatura:** Lengua y Literatura.

**Asistencia:** 10

estudiantes.

**Tema:** El cuento.

**Actividad:** Representar cuentos utilizando la creatividad.

**Hora:** 16:35

#### **Inicio:**

La docente saluda cordialmente y activa los aprendizajes previos en los estudiantes. Se plantean temáticas con respecto a la película *Machuca*, como la amistad y la discriminación social. Los educandos dan su opinión, referente a la finalidad del género narrativo, exponiendo que su propósito es narrar hechos e historias, tanto reales como ficticias. Se presenta el objetivo de la clase: Identificar los elementos constitutivos del cuento en distintos formatos del género narrativo. Se explica que significan estos elementos constitutivos, que tienen que ver con los componentes básicos que componen un cuento.

**Hora:** 16:50

#### **Desarrollo:**

Se define lo que es un cuento. Los estudiantes interactúan sobre sus elementos. Presentan motivación e interés en opinar, ejemplificando con cuentos conocidos y rememorando los de su infancia. Se proyecta *Power Point* con imágenes de cuentos infantiles, donde los educandos los reconocen. Posteriormente, se expone video con el cuento *La Gallina degollada* de Horacio Quiroga. A continuación lo analizan, identificando los personajes, la trama principal, el conflicto y el desenlace. Los estudiantes participan activamente y captan todo el desarrollo de la historia. Después, la docente presenta la estructura del cuento explicando el inicio, el desarrollo, el conflicto y el final. Se evidencia un buen curso, muy participativo, ya que contestan a todas las preguntas realizadas por la profesora.

Como actividad se desarrolla un juego didáctico, donde deberán representar distintas situaciones. Para esto, se elaboró material concreto, como dos dados, uno tendrá imágenes de personajes

conocidos y el otro, ambientes. Reunidos en grupos de tres personas, deberán tirar los dados y construir una historia con el personaje y el ambiente que salga, aplicando la estructura del cuento. La actividad cuenta con la participación activa de todos, resultando exitosa. Cada grupo representó una historia, como por ejemplo: la consulta de un doctor, la recreación de una venta de licores a un famoso y por último, un carro de completos. Desarrollan competencias comunicativas, un buen uso del lenguaje, aplicando tecnicismo en algunos casos.

**Hora:** 17:30

**Cierre:**

La docente en conjunto con el grupo curso, identifican en las tres historias la estructura del cuento, y reflexionan sobre su incidencia en la cotidianeidad. Infieren y comprenden el objetivo de la clase, ya que lograron reconocer estos elementos, como también representar una historia con los tres momentos de un cuento.

## ANEXO 2. ENTREVISTAS

Aplicadas a profesores de Lenguaje y Comunicación y Educación Diferencial de los liceos Herbert Vargas Wallis y Rebeca Olivares Benítez

### Entrevista 1

**Establecimiento:** Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis

**Fecha:** 16 de noviembre de 2017 **Entrevistado:** Jonathan Cortés **Cargo:** Profesor de Lengua y Literatura

**Dimensión:** Recepción del contexto y función de la educación

**1.- ¿Cuánto tiempo ha estado trabajando como profesor de lenguaje en el liceo penitenciario?**

*Un año, estoy de octubre del año pasado.*

**2.- ¿Cuáles han sido los mayores desafíos desde el inicio de su labor docente, en la Educación de Adultos en Contexto de Encierro?**

*Yo diría que el desafío más grande es abordar grupos tan heterogéneos, en los que tienes cabros de 22 años que estudiaron, no sé, hace cinco que dejaron el colegio y tienes un caballero de 50 que no estudió hace 30 años. Entonces un poco abordar todo ese grupo etario y con un montón de factores también que los diferencian, yo creo que por ahí va el desafío, cómo darle la misma oportunidad de aprendizaje a todos. Y cómo lidiar con el contexto igual, el tema que de repente llegan golpeados, que de repente tienen problemas afuera con su familia. Eso igual influye, interfiere harto en el proceso. El desafío grande también es saber abordar ese tipo de cosas.*

### **3.- ¿Qué rol cree que cumple el profesor al interior de una cárcel?**

*Yo creo que cumple hartos roles, primero como profe, como educador. De repente tiene que prestar oreja, y cumplir rol de psicólogo, de contener, en algún sentido, de orientarlos en varias cosas. Yo creo que uno cumple distintos roles acá. Quizá no es muy diferente a los colegios de afuera, porque en los colegios de afuera también se cumple un rol similar. Pero yo creo que el principal rol acá es el de educador, o sea, acá igual hay una costumbre de los malos tratos, de que en realidad nadie más aparte, ni entre ellos mismos ni con los funcionarios de gendarmería se va por el lado del diálogo y de la comunicación de la educación, entonces uno como profe es como una isla yo creo dentro de todo esto.*

### **4.- ¿Qué nivel de compromiso asumen los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje?**

*Ya ahí tienes de todo, una amplia gama, desde el que realmente se da cuenta de que tiene las capacidades y que se hace la idea de dejar de delinquir y salir a trabajar, y a estudiar, hasta el que en verdad no está ni ahí, y es insolente y no le interesa nada, y está acá solamente por pasar rápido la cana. Y en toda esa gama tienes un montón de nivel de compromiso yo creo.*



**Dimensión:** Perfil del profesor en contexto de encierro

**5.- La formación entregada por su universidad, respecto a la malla curricular, planes de intervención o talleres, ¿otorgaron las herramientas necesarias al momento de desempeñarse como profesor en educación de contexto de encierro?**

*Para nada, no, o sea yo creo que las mallas curriculares de las universidades ni siquiera se toman en consideración el contexto de encierro. O sea, de partida no existe un programa o currículum diseñado para el contexto de encierro. Entonces... Nula, nula diría yo.*

**6.- ¿Qué tipo de competencia debe adquirir un docente, para responder significativamente a las particularidades de quiénes asisten a liceos intrapenitenciarios?**

*Tipos de competencias, no, yo creo que son varias. De partida manejo de grupo, igual hay que saber manejar los grupos. El tacto también puede relacionarse con ellos, yo creo que eso también es muy importante para tener una llegada un poco más allá. Claro, uno mantiene siempre el rol profesor- estudiante, pero a veces igual se hace necesario en ciertas ocasiones, en ciertos casos otra cercanía, que eso permite también llegar a otros puntos que pueden favorecer que los estudiantes realmente se tomen en serio su educación sobre la formación.*

**Dimensión:** Currículum nacional de educación y formación de adultos

**7.- Cuando selecciona los contenidos, aprendizajes esperados y estrategias; los Programas de Estudio de Lengua y Literatura, ¿evidencian un enfoque coherente que permite responder, según las habilidades, contenidos y actitudes que promueven, a las características del contexto y perfil del estudiante?**

*No para nada, no responde a eso. O sea nosotros trabajamos con programas, con currículum de educación de adultos, en general, y eso ya está bastante obsoleto, ya de partida. Y si consideramos que educación de adultos lo toma en general y no considera las particularidades del contexto de encierro, te das cuenta de que en realidad no hay ningún*

*tipo de adecuación. Entonces ahí uno como profe debe seleccionar algunas cosas, ya esto sí o esto no, y aplicar un currículo bastante flexible, tomando –yo creo- como lo más importante, habilidades como bien básicas.*

**Dimensión:** Percepción del aprendizaje y enseñanza del lenguaje orientado al desarrollo de competencias comunicativas

**8.- ¿Qué competencias comunicativas persigue formar en la enseñanza de Lengua y Literatura en personas privadas de libertad?**

*Competencias comunicativas, yo creo... primero expresión oral, sobretodo, eso es lo primero, que no hagan chispear los dedos aleteándose o la pronunciación, dicción y todo eso creo que es una cuestión básica, que no es algo que uno lo logra en una unidad, es un proceso largo. O sea, pa' mí es un logro que un cabro aprenda a escribir alcohol con la hache bien puesta desde principio de año hasta ahora. La expresión escrita igual es muy importante. Ellos muchas veces saben, saben muchas cosas, tienen varias cuestiones claras, pero al momento de traspasar lo que tienen en la cabeza al papel se borran, se bloquean. Entonces expresión escrita igual, eso se ha trabajado hartito, este año sobre todo, trabajar con pauta y darle escritura, no tanto como “ya escribanme algo” y uno les evalúa el producto, sino el proceso que implica el escribir.*

**9.- ¿Cuáles son las necesidades educativas más recurrentes en el aprendizaje del área de lenguaje en los estudiantes del liceo? ¿De qué manera son atendidas por usted en sus prácticas pedagógicas?**

*Yo creo que... una necesidad educativa fuerte acá tiene que ver mucho con la comunicación, con la forma de expresar un poco cuestiones interiores, de relacionarse con el otro, de abordar situaciones conflictivas, yo creo que esa es una necesidad educativa fuerte de los estudiantes.*

*Sobre todo, yo creo contextualizando las cosas, no pasar el contenido porque sí. En sentido de que no puedes trabajar un contenido o una habilidad completamente desligado de su contexto inmediato. Es una manera de atender esa necesidad... hacer que el lenguaje,*

*la literatura, la poesía les resulte en cierto sentido familiar, acercarlos a su mundo, a sus experiencias de vida, que se identifiquen también con eso. Ya con eso uno tiene una base mínima para empezar a trabajar cosas más complejas, pero sin eso, es como ver contenidos y conceptos porque sí y que al salir de la sala ya se olvidaron y no significaron nada.*

**10.- ¿De qué manera cree que el desarrollo de competencias comunicativas permite que el estudiante mejore sus habilidades sociales?**

*De todas formas, o sea, el lenguaje sustenta un pensamiento; si ellos logran organizar su forma de expresión, su lenguaje, obviamente también van a lograr mejorar su pensamiento. Y con eso yo creo que mejora bastante las habilidades sociales, lo que es la asertividad, saber abordar ciertas situaciones, empatía, qué sé yo, un montón de cosas que entran en juego que muchas veces las ven como algo que en realidad es bonito en la palabra, pero no se puede llevar a la práctica, pero yo creo que con un poco de trabajo -sí me he dado cuenta- que logran a veces llevar a la práctica estas cosas.*

**Dimensión:** Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje

**11.- ¿Qué estrategias y recursos didácticos son utilizados por usted como profesor de castellano, para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias comunicativas?**

*En cuanto al recurso didáctico, acá pega bien fuerte lo que es material audiovisual. Relacionar de repente ciertas adaptaciones cinematográficas a textos ya más literarios, o sea partir de un video para llegar a un texto. O al revés, partir de un texto de mediana complejidad para llevarlo algo mucho más complejo, como sobre elementos contextuales y ese tipo de cosas. En cuanto a lo que es más estrategia, a mí me gusta sobre todo evaluar el proceso, evaluar procesos completos, desde la planificación de algo que van a hacer hasta el producto final y que comparen lo que hicieron al principio y noten las mejoras o las debilidades que tienen hasta el final. Eso como estrategia, y a mí me ha resultado bastante efectivo.*

**12.- ¿De qué forma organiza los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionados con su área de estudio para obtener una experiencia significativa en los estudiantes?**

*Como primera experiencia es que me costó al principio manejar un poco los tiempos. O sea, tienes inicio y desarrollo, y de repente quedaba como medio corto en el cierre. Pero eso de a poco en realidad se va mejorando y se va teniendo más dominio en ese aspecto. De qué forma organizo, o sea, el inicio significa un poco que les resulte interesante a partir de una situación cotidiana, algo tan simple como escribir una frase en la pizarra y que en realidad ellos dicen “ya, pero eso lo dicen todos los días”, pero sacarle otra lectura, darte cuenta que en esa frase que uno dice hay un montón de cosas que entran en juego. A partir de ahí, con algo que es tan cotidiano nuestro, que lo usan en el día a día pero que nunca lo habían mirado desde ese punto de vista, como inicio siempre resulta efectivo. Desarrollo, sobretodo, modalidad de taller más que clase expositiva, más allá como de pasar materia de hacer que revisen los textos, no sé, es modalidad taller, es que a partir del trabajo ellos puedan llegar a una conceptualización y el cierre es más que nada eso, llegar al concepto.*

**Dimensión: Rol de la evaluación**

**13.- ¿Qué enfoque pedagógico y función tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje situado en contexto de encierro?**

*Yo creo que la evaluación es importante, porque uno realmente corrobora qué se logró y qué no. Una función muy importante, porque eso da la guía para ver qué cosas seguir repitiendo, qué cosas no dejar de lado, qué cosas hay que mejorar y cosas en realidad están completamente fuera de lugar; yo creo que la evaluación da la certeza. La evaluación también permite ver cuánto de lo que uno realmente ha intentado plantear es lo que ha quedado, y a partir de lo que queda y lo que no queda uno se da va dando cuenta, ‘bueno esto lo trabaje de una manera esto de otra manera’ la evaluación da esa luz.[Entrevistadora le pregunta sobre el enfoque pedagógico] ... Yo creo que es una mezcla, sí. No me caso con ningún enfoque como en específico, a veces hay una clase, una actividad, un contenido que amerita un enfoque más inductivo, sí, cuando son cosas más complejas. Pero por lo general*

*yo me inclino más por lo deductivo, como te digo, de ver algo más concreto y llegar a lo más abstracto.*

**14.- ¿Qué instrumentos o procedimientos emplea para recoger y sistematizar la evaluación de competencias comunicativas, atendiendo al perfil del estudiante?**

*Procedimientos sobre todo, me gusta harto sacarlos a la pizarra, me gusta harto que hablen, que lean, yo soy muy de lectura. Que sepan también expresarse. Muchos como que me han contado, con sorpresa acá, que muchos son como muy tímidos y no tienen mucha seguridad. Eso es en clases. Fuera de clases me gusta evaluar procesos: trabajar con talleres, la pauta de redacción, las pruebas -yo no soy muy amigo de las pruebas-, pruebas de contenido o controles de lecturas -yo no soy muy amigo de eso-. Me gusta más lo que es la práctica. Estudiar por ejemplo, si van a escribir algo, antes de escribir tenga en consideración los criterios con los que se le van a evaluar, y que los tengan claro. Si van a presentar una exposición oral lo mismo, que tengan claro qué es lo que uno les va a evaluar y qué es lo que uno espera que ellos sean capaces de lograr. Yo creo que en todo el año de las ocho evaluaciones que corresponden al año, una ha sido una prueba parcial, y todas las demás han sido modalidades de taller, de redacción, de exposición, de trabajos en grupos, yo creo que eso es lo que más pongo en práctica.*

## **Entrevista 2**

**Fecha:** 16 de noviembre de 2017 **Entrevistado:** Leandro Sepúlveda **Cargo:** Profesor de Lengua y Literatura

**Dimensión:** Recepción del contexto y función de la educación

**1.- ¿Cuánto tiempo ha estado trabajando como profesor de lenguaje en el liceo penitenciario?**

*En esta época un año y anteriormente cuatro años en otros recintos penitenciarios.*

**2.- ¿Cuáles han sido los mayores desafíos desde el inicio de su labor docente, en la Educación de Adultos en Contexto de Encierro?**

*Mi mayor desafío desde el punto de técnico es desarrollar un currículum pertinente para alumnos en este contexto.*

**3.- ¿Qué rol cree que cumple el profesor al interior de una cárcel?**

*Diversas funciones: desde la docencia propiamente tal hasta la asistencia, el acompañamiento, la contención, la orientación, etc... diversas los objetivos y las funciones que uno cumple acá adentro.*

**4.- ¿Qué nivel de compromiso asumen los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje?**

*Cuando toman conciencia del proceso de sus aprendizajes se comprometen, pero con un margen de relatividad como en cualquier grupo-curso, digamos. Cuando ellos no tienen conciencia de su proceso de aprendizaje obviamente no tienen mayor compromiso, sino que lo hacen por otras finalidades. Por ejemplo, la recepción del beneficio, ¿No? El estar estudiando a ellos les significa una postulación o asignación de beneficios. Por lo tanto, también esa variable influye en ellos. Pero cuando ellos tienen conciencia de su proceso, se comprometen en su proceso y tienen proyectos de inserción social, ellos se comprometen y bien... funcionan bastante bien.*

**Dimensión:** Perfil del profesor en contexto de encierro

**5.- La formación entregada por su universidad, respecto a la malla curricular, planes de intervención o talleres, ¿otorgaron las herramientas necesarias al momento de desempeñarse como profesor en educación de contexto de encierro?**

*En absoluto. El problema de las mallas curriculares de las universidades que imparten pedagogía es que no están actualizadas o que no tienen un correlato en la sala de clases. Por lo tanto, son mallas que son supuestos teóricos, pero no tienen correlato en la realidad pedagógica, en la realidad de las salas de clases menos en contextos como este;*

*entonces hay un desfase absolutamente. Lo que se necesita o se requiere es una vinculación directa de las universidades con el medio ¿para qué? Para levantar -digamos- las necesidades, los requerimientos y establecer cuáles son las brechas entre, lo que postulan como plan o carrera y lo que efectivamente se necesita en, por ejemplo, contextos como este.*

**6.- ¿Qué tipo de competencia debe adquirir un docente, para responder significativamente a las particularidades de quiénes asisten a liceos intrapenitenciarios?**

*Son múltiples, son diversas. Desde un liderazgo fuerte, orientador y claro, hasta una pertinencia de manejo en contenido. Por lo tanto, el abanico de competencias que tiene que manejar un docente es bastante amplio. No siempre, tú desarrollas o trabajas todas esas competencias en la universidad, sino más bien, yo diría que más de la mitad de las competencias que tu requieres para hacer docencia en estos contextos, los vas adquiriendo en la experiencia.*

**Dimensión:** Currículum nacional de educación y formación de adultos

**7.- Cuando selecciona los contenidos, aprendizajes esperados y estrategias; los Programas de Estudio de Lengua y Literatura, ¿evidencian un enfoque coherente que permite responder, según las habilidades, contenidos y actitudes que promueven, a las características del contexto y perfil del estudiante?**

*En absoluto, no existe currículum para alumnos en este contexto. Lo que hay es una formulación de educación de adultos que es demasiado genérica y ambigua. Por lo tanto, no tiene consistencia llevar ese currículum a este tipo de establecimientos. Por lo tanto, lo que tú tienes que hacer siempre es una adecuación curricular. Entonces no hay currículum propiamente tal para este tipo de alumnos.*

**Dimensión:** Percepción del aprendizaje y enseñanza del lenguaje orientado al desarrollo de competencias comunicativas

**8.- ¿Qué competencias comunicativas persigue formar en la enseñanza de Lengua y Literatura en personas privadas de libertad?**

*Dos que son fundamentales, pero tremendamente básicas que son: Leer comprensivamente y escribir con cierto grado de coherencia. Eso que parece, a simple vista, competencias bastante básicas instalarla en alumnos que son adultos y que están privados de libertad, y que salieron del sistema hace mucho tiempo o que estuvieron en el sistema, pero de una manera bastante precaria, es súper complejo. Por lo tanto, uno queda satisfecho cuando consigue que ese tipo de competencias básicas se puedan instalar y se puedan desarrollar.*

**9.- ¿Cuáles son las necesidades educativas más recurrentes en el aprendizaje del área de lenguaje en los estudiantes del liceo? ¿De qué manera son atendidas por usted en sus prácticas pedagógicas?**

*Lectura comprensiva, que entiendan lo que lean. Que sean capaces de construir un texto con cierto grado de autonomía, coherencia y cohesión. Eso es lo más complejo, y eso en la educación “tradicional” te demora doce años, acá demora mucho más. Entonces, los esfuerzos son en función de buscar material, seleccionar material que sea significativo para intencionar ese tipo de desarrollo de competencias.*

**10.- ¿De qué manera cree que el desarrollo de competencias comunicativas permite que el estudiante mejore sus habilidades sociales?**

*Todas. Si es estudiante tiene la capacidad de comunicarse, y de manejar de manera –incluso- hasta instrumental las capacidades comunicativas, ese alumno tiene grado que hasta el día de hoy no tiene. Por lo tanto, eso está directamente relacionado con su capacidad de reinserción social.*



**Dimensión:** Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje

**11.- ¿Qué estrategias y recursos didácticos son utilizados por usted como profesor de castellano, para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias comunicativas?**

*Las estrategias son diversas. En un principio, tú buscas todas aquellas estrategias que sean activas, es decir que, ponga el foco del trabajo en el estudiante, que tú seas un mediador, un facilitador. Desde ese punto de vista, tú estableces que el alumno vaya adquiriendo de a poco o a través del proceso, grados de autonomía y de gestión propia. Entonces, tú al final conduces el proceso; lo que se llama vulgarmente **trabajar por proyectos**. Eso acá tiene mucho sentido cuando, tú más que subordinar el aprendizaje a un contenido, lo subordinas a una acción pedagógica que es mucho más integradora. Acá eso funciona, trabajar por proyectos.*

**12.- ¿De qué forma organiza los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionados con su área de estudio para obtener una experiencia significativa en los estudiantes?**

*Tú tienes que partir de la premisa que el estudiante adulto sabe. Puede que sus conocimientos sean aleatorios, súper complementarios o súper incompletos, no sé. Son diversas las experiencias, pero él algo sabe; tú tienes que partir de la premisa de poder levantar ese conocimiento instalado, poder establecer un contexto de aprendizaje, que él sepa en todo momento qué está aprendiendo, para qué está aprendiendo y qué utilidad tanto práctica como reflexiva, puede tener y con esa situación tú de alguna manera le haces sentido al proceso de aprendizaje y también le hace sentido al alumno. Entonces, generalmente nosotros adscribimos de alguna manera a ese tipo de enfoque, un enfoque en donde, primero se transparente todo el proceso, se conozca en todo momento, todos los indicadores que ese proceso conlleva, pero nunca subordinar la clase al contenido, porque por un montón de variables que intervienen, digamos, en el proceso de aprendizaje en este contexto, tú no puedes subordinarlo al contenido ¿Por qué? Porque tienes un montón de variables que tú no puedes controlar, por ejemplo, la falta de entrenamiento de estos*

*alumnos, la carencia de bagaje cultural, la carencia de desarrollo de habilidades comunicativas básicas, por ponerte un caso.*

**Dimensión:** Rol de la evaluación

**13.- ¿Qué enfoque pedagógico y función tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje situado en contexto de encierro?**

*Mira el enfoque que nosotros queremos plantear, es un enfoque por competencias, es decir, establecer la evaluación, no como una nota ni como un instrumento, sino como una valoración del proceso. Y como valoración del proceso, nosotros tenemos evaluaciones sumativas y formativas, tan importantes unas como las otras, que nos vayan dando cuenta de la progresión de ese alumno en función del objetivo final u objetivo de aprendizaje. Pero, los criterios de evaluación siempre tienen que estar en función de una integración de lo que está viviendo el estudiante. No compartimentamos tanto los instrumentos ni los criterios de evaluación, sino que establecemos una diversidad en función de los contenidos, habilidades y actitudes que nosotros queremos tratar de transferir e instalar en un alumno. Entonces, si tú me preguntas, la evaluación adquiere sentido como instrumento propiamente tal, pero no como un fin en sí mismo.*

**14.- ¿Qué instrumentos o procedimientos emplea para recoger y sistematizar la evaluación de competencias comunicativas, atendiendo al perfil del estudiante?**

*Mira, generalmente se ocupan pruebas, pero nosotros ocupamos re pocas pruebas, más trabajos. Trabajos de diferente índole: de talleres, de focus group, de exposición, de interrogación didáctica; toda aquella acción pedagógica que permita que el estudiante se movilice dentro de la sala de clases.*

### Entrevista 3

**Fecha:** 16 de noviembre de 2017 **Entrevistado:** Patricio Ruíz **Cargo:** Profesor de Lengua y Literatura

**Dimensión:** Recepción del contexto y función de la educación

**1.- ¿Cuánto tiempo ha estado trabajando como profesor de lenguaje en el liceo penitenciario?**

*Llevo ocho años y medio. Si bien antes, no solamente hacía lenguaje, sino que hacía otros subsectores, pero de lenguaje también trabajaba desde que llegué.*

**2.- ¿Cuáles han sido los mayores desafíos desde el inicio de su labor docente, en la Educación de Adultos en Contexto de Encierro?**

*Mi mayor desafío al comienzo fue alfabetización. Fue complejo en relación a que cuando yo llegué no tenía como la visión de que había estudiantes que no sabían tomar ni el lápiz. Y eso fue complejo, porque yo había trabajado en lenguaje, pero con niños donde no tenía ese nivel de complejidad. La primera clase fue como el desafío más importante.*

**3.- ¿Qué rol cree que cumple el profesor al interior de una cárcel?**

*Tiene que ver con la cercanía, con la empatía, con el lograr lazos que tengan que ver más con que el resto sea más fácil. Si tú tienes eso –y tiene que ver con cómo te expresas, cómo llegas- el resto de contenidos que a lo mejor ellos no lo toman, porque hay una conducta más importante que aprender algo, yo creo que teniendo el otro lazo se puede dar con mayor facilidad.*

**4.- ¿Qué nivel de compromiso asumen los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje?**

*Es paulatino. No es directo, no es del primer momento en que llegan. Se van dando cuenta de que sí le va a servir, pero no vienen con eso predispuesto. Se va logrando a medida de que va transcurriendo el año escolar.*

**Dimensión:** Perfil del profesor en contexto de encierro

**5.- La formación entregada por su universidad, respecto a la malla curricular, planes de intervención o talleres, ¿otorgaron las herramientas necesarias al momento de desempeñarse como profesor en educación de contexto de encierro?**

*Absolutamente. Porque, de partida en los años que yo estudié, no estaba la visión todavía –si bien se presentía- de educación de adultos, pero ahora hay un poco más de preocupación. Había universidades que nunca han tenido o nunca tuvieron mayor cuidado en algún enfoque en la educación de adultos. Yo creo que ahora recién se está viendo un poco. No solamente en contexto de encierro; hablo de educación de adultos en general. Yo creo que por ahí va el tema.*

**6.- ¿Qué tipo de competencia debe adquirir un docente, para responder significativamente a las particularidades de quiénes asisten a liceos intrapenitenciarios?**

*A ver... competencias desde... desde elementos de cómo yo puedo tener el contenido, hacerlo llegar de manera efectiva. Yo creo que por ahí va; tiene que ver en cómo yo empleo la metodología, cómo estas metodologías se tornan de manera similar. Yo creo que por ahí va y esas competencias también se logran a través del ensayo y error. No se logran diciendo: yo voy a ser así, voy a llegar de esta manera, me voy a enfocar de esta manera... sino que generalmente –como la pregunta anterior, tienen que ver en relación a si las universidades te otorgaron las herramientas para esto-, no. Entonces, aquí –y siempre lo hemos conversado entre profes- el ensayo y error es muy importante. Tú vas viendo con el tiempo qué te sirve y qué no, qué elementos emplear y cuáles no.*

**Dimensión:** Currículum nacional de educación y formación de adultos

**7.- Cuando selecciona los contenidos, aprendizajes esperados y estrategias; los Programas de Estudio de Lengua y Literatura, ¿evidencian un enfoque coherente que permite responder, según las habilidades, contenidos y actitudes que promueven, a las características del contexto y perfil del estudiante?**

*Claramente no. De hecho, nosotros trabajamos con conceptos que le llamamos aprendizajes clave, que nos ponemos de acuerdo sobre cuáles son los aprendizajes sí le servirían y cuáles no. Básicamente eso, pero lo hacemos consensuado con todos los colegas que hacemos lenguaje. Aterrizamos –por así decirlo- el contenido a eso; y esos elementos les llamamos así.*

**Dimensión:** Percepción del aprendizaje y enseñanza del lenguaje orientado al desarrollo de competencias comunicativas

**8.- ¿Qué competencias comunicativas persigue formar en la enseñanza de Lengua y Literatura en personas privadas de libertad?**

*A mí me interesa que sean capaces de comunicar sus ideas, sus formas, lo que están pensando. De hecho, hoy estábamos trabajando el texto argumentativo y les propuse varios temas que yo sabía que podían... Entonces, el que ellos sean capaces después de argumentar sus ideas, sus razones o lo que tengan, me dejan satisfecho.*

**9.- ¿Cuáles son las necesidades educativas más recurrentes en el aprendizaje del área de lenguaje en los estudiantes del liceo? ¿De qué manera son atendidas por usted en sus prácticas pedagógicas?**

*El llevar lo oral a lo escrito. Hay un porcentaje de efectividad –por así decir-, desde esa perspectiva, que baja demasiado, ante lo que yo quiero decir a lo que yo escribo.*

*Hacemos mucha producción... claro, también aquí, si bien trabajamos en grupo hay muchas cosas que cada profesor lo hace más efectivo o no; la cosa por ejemplo, mucho la oralidad y la escritura lo voy trabajando de a poco. Porque, aparte, también –acuérdate- hay un tema aquí de que va rotando mucho y mucha rotación de estudiante por el tema*

*carcelario como tal. Entonces, si uno empieza a trabajar después llegan, por ejemplo en marzo, tenía un curso que era 30, de esos 30 ahora hay 4 o 5. Entonces, el trabajo totalmente efectivo... hay que ir muy parcelado.*

**10.- ¿De qué manera cree que el desarrollo de competencias comunicativas permite que el estudiante mejore sus habilidades sociales?**

*Aquí tiene que... hablando aquí desde la perspectiva de la cárcel, eso es súper relevante, porque obviamente ellos tienen que enfrentarse a psicólogos, a área técnica, a funcionarios; entonces, eso de cierta manera les sirve como para entablar una mejor llegada. Y obviamente esas... competencias comunicativas, van a hacer que ellos puedan desde aquí, después, extrapolarlas cuando salgan.*

**Dimensión:** Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje

**11.- ¿Qué estrategias y recursos didácticos son utilizados por usted como profesor de castellano, para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias comunicativas?**

*A mí me gusta mucho lo audiovisual. Entonces, yo mezclo mucho lo audiovisual, y eso de enfrentarlo al contenido, no tiene que ver con el contenido específicamente a buscar; sino que puedo buscar cualquier cosa. Hasta programas de televisión y con eso después yo llego y lo pongo, hasta películas. De repente hemos puesto un extracto, documentales o cortometrajes o hasta programas de televisión que a ellos les interese, con humor por ejemplo, y eso después trae diversión y me gusta. Y también en un momento trabajé con el actor y el profesor de música, porque –como, también a mí me gusta la música- muchas canciones yo la enfocaba con el contenido y también actuaciones, hacíamos mucha materia con las actuaciones. Y eso siempre me ha resultado. Y esa libertad aquí se valora mucho porque es muy difícil hacerlo afuera, entonces como aquí tenemos tiempo, espacio y tenemos los recursos también para hacer eso, desde esa perspectiva, es vital.*

**12.- ¿De qué forma organiza los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionados con su área de estudio para obtener una experiencia significativa en los estudiantes?**

*Desde el uso del –obviamente- de la activación de aprendizajes previos, que lo enfoco generalmente a, más que de la clase anterior-, desde el qué traen. Desde su experiencia cotidiana... No me gusta ser tan complicado en este sentido. Generalmente nunca soy muy cuestionado en mis ideas. Entonces –hablo desde la lógica personal- al hacerlo desde la activación de lo que ya traen, teniendo en cuenta que ellos son muy conductistas, entonces, también trato de utilizar eso en ese inicio y después con el audiovisual y con elementos que yo tengo preparado, busco un desarrollo más o menos de acorde a lo que a mí me gusta. Pero si trato de usar el conductismo que ellos ya traen que generalmente va al inicio, el desarrollo lo estructuro con mi material audiovisual, con conversación, con discusión y un cierre generalmente evaluativo, pero desde una idea o perspectiva desde el humor... yo uso mucho el humor también, entonces eso también al final, es como su talla, y lo uso como una forma de evaluación.*

**Dimensión:** Rol de la evaluación

**13.- ¿Qué enfoque pedagógico y función tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje situado en contexto de encierro?**

*Si bien, sigue siendo normativa, nosotros tratamos de que la formativa sea lo principal, lo importante. Obviamente uno tiene que pensar de una manera muy... yo aquí, creo que la evaluación... es con cuaderno. Es solamente aplicación... entonces, utilizan el cuaderno y desde esas funciones cómo puedo yo traspasar mi contenido que está aquí [señala un objeto] textual a una aplicación más interna.*

**14.- ¿Qué instrumentos o procedimientos emplea para recoger y sistematizar la evaluación de competencias comunicativas, atendiendo al perfil del estudiante?**

*Sí, hago trabajos, generalmente trabajos tanto individual como en parejas. También producción de textos y también desde lo formativo, mucho debate y que expresen sus ideas. Pero generalmente eso, de los trabajos también básicamente aplicación.*

#### **Entrevista 4**

**Fecha:** 16 de noviembre de 2017 **Entrevistado:** Esteban Sáez **Cargo:** Profesor de Educación Diferencial

**Dimensión:** Recepción del contexto y función de la educación

**1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor/a de Educación Diferencial en el Liceo penitenciario y cómo ha sido su experiencia en este contexto educativo?**

*Yo llegué a hacer mi práctica profesional como psicopedagogo, inicialmente desde 2013 y luego terminé y volví a estudiar y saqué educación diferencial. Ya llevo aproximadamente cuatro años y medio dentro del liceo y la verdad que la experiencia es súper grata, sobre todo por la dinámica y lo que se va aprendiendo día a día, porque es un contexto súper diferente para el que te preparan, entonces mantienes como la capacidad de asombro constantemente.*

**2. ¿Qué rol cree usted que cumple el/la educador/a diferencial al interior de este liceo como facilitador del proceso de aprendizaje?**

*Básicamente el mismo que cumple en un contexto de un establecimiento del medio libre, es decir, darle la posibilidad a los estudiantes que se den cuenta que más allá de las limitaciones que ellos mismos creen que puedan tener para poder aprender, entiendan que también buscando otro tipo de camino, pueden acceder de igual manera al conocimiento y que eso no está como negado para nadie. Básicamente ampliar las posibilidades para que puedan acceder al conocimiento.*



**3. ¿Cómo recepciona usted que su estudiante posea una ficha delictual y de qué forma establece una relación pedagógica?**

*La verdad que desde el tiempo que llevo trabajando ya aquí, ya más de cuatro años, nunca ha sido determinante para mí la ficha delictual de un estudiante. Lo único que me hace preguntarle en algo relacionado con su delito, el tiempo de permanencia, porque necesitamos que estén dentro de al menos un período de un año en el proyecto de integración. Más allá de eso yo no me involucro con ellos desde otra perspectiva que no sea la de un estudiante, jamás la de un interno.*

**Dimensión:** Perfil del profesor en contexto de encierro

**4. De acuerdo al proceso de formación como docente ¿Fueron pertinentes las herramientas pedagógicas entregadas para desempeñarse como profesor/a en Educación Diferencial en contexto de encierro?**

*La verdad es que más que para desarrollarse en contexto de encierro, abrieron algunas luces de lo que es trabajar con estudiantes adultos y por ahí presentar algunas estrategias, a partir de las experiencias previas y de cómo puedes tomar de ella con un estudiante adulto. Pero para lo que se refiere a educación en contexto de encierro, la verdad es que fue bastante poco, más allá de algún tipo de debate o discusión respecto a este tipo de educación, herramientas, conocimientos e información respecto de cómo se tiene que trabajar al interior, no recibí mucha y la verdad es que a nivel institucional también manejamos que es bien poco lo que se visualiza a nivel nacional digamos.*

**5. ¿Qué competencias son preponderantes al momento de responder desde su rol como educador/a diferencial a las particularidades del contexto educativo?**

*Principalmente la empatía, el tratar de entender a tu estudiante, la necesidad o las ganas que puede tener de aprender y que, efectivamente, por más allá que uno pudiera pensar que de verdad no tiene intención de trabajar, es que más allá de eso presenta una dificultad y que se le imposibilita en ocasiones poder expresarse y desde ahí, la empatía es*

*fundamental para poder entender la necesidad de él desde su propia perspectiva y generar algún trabajo que sea adecuado a su particularidad.*

**Dimensión:** Necesidades educativas especiales (NEE) y adecuación curricular en el área de Lengua Castellana y Comunicación

**6. ¿En base a qué decreto de educación usted elabora su programa de trabajo para atender a las necesidades educativas de los estudiantes del Liceo?**

*Principalmente sobre la exigencia del decreto 170 que es el que rige el proyecto de integración y hace un tiempo se estuvo hablando del decreto 83 que viene a implementar, fomentar las directrices para realizar adecuaciones curriculares. Desde ahí es que se supone que iba a ser de manera obligatoria este año, pero no se ha dado, por lo menos en la comuna de Santiago. Sin embargo, nosotros igual trabajamos como en marcha blanca. La visión del decreto 83 es el enfoque DUA, que tiene que ver básicamente con distintas formas de poder entregar la información y que la puedan expresar los estudiantes, eso como marcha blanca. Lineamiento obligatorio lo que plantea el decreto 170.*

**7.- ¿De qué manera interviene usted en el aula de clases y en la de recursos según lo establecido en el decreto 170?**

*Bueno en el aula de clases, tratamos de trabajar desde el enfoque de transición desde la integración a la inclusión, eliminando cada vez más las actividades focalizadas a un grupo dentro de la sala y tratando de extrapolarla al grupo curso en total y que desde ahí cada uno pueda acceder. Mucho trabajo colaborativo, mucho desde la reflexión y desde lo que ellos puedan emanar como para poder generar en conjunto la conceptualización de las temáticas que hay que tratar. Y del aula de recursos, la verdad es que nosotros hace dos años, justamente pensando en la entrada del decreto 83 del enfoque DUA, es que la eliminamos de nuestro establecimiento, entonces nosotros no tenemos aula de recursos, sin embargo, tenemos un apoyo de un taller de alfabetización. Pero todas nuestras horas se dan dentro del aula de clases para tratar de aportar más -como te digo- esta transición desde la integración a la inclusión.*

## **8.- ¿Qué tipo de NEE son más comunes dentro de este contexto?**

*La verdad que la mayoría de las necesidades que nosotros podemos observar, tienen que ver con temas socioculturales. Muchas veces los estudiantes logran poder entender o reflexionar ciertas situaciones, pero no tienen como expresarlo porque desde su bagaje cultural están muy limitados. Entonces la mayor necesidad tiene que ver con la ampliación de los conocimientos, de la ampliación de las oportunidades desde las distintas motivaciones que ellos puedan tener. No sé si hay algo como tan marcado, pero por ejemplo, cuando uno hace una pregunta, te pueden salir con respuestas que si tú las logras analizar, tienen cierta lógica bajo el contexto que ellos tienen. Por lo tanto, tiene que ver justamente con eso, con una limitación cultural, muy muy pequeña desde lo que ellos nos pueden proyectar.*

## **9. ¿Cuáles son las NEE en el área de expresión oral y lecto-escritura que usted más identifica en los estudiantes? ¿Por qué razón cree usted que se presentan tales necesidades?**

*Volviendo a lo que te mencionaba anteriormente, tiene que ver un poco con el contexto sociocultural donde se desarrollan y desde el área de la expresión oral, obviamente la sustitución de fonemas, he encontrado muchas veces que cambian la letra L con la R, es muy común dentro de nuestros estudiantes o que la letra D se pierde un poco al final, desde lo que tiene que ver con expresión oral. También poca dicción, muchas veces cuesta mucho poder entenderlos a ellos y desde la escritura principalmente la coherencia de las ideas, ellos pueden muchas veces poder desarrollar un texto de manera independiente sin problema, pero establecer una coherencia, el darle una secuencia temporal a las acciones que están realizando sobre todo con una visión crítica, que te haga reflexionar o que hagan que ellos, que te demuestren realmente sus reflexiones es un poco más complejo.*

## **10. Considerando el contexto educativo carcelario en que se encuentra ¿Cuáles son las NEE de carácter transitorio y permanente que ha podido diagnosticar en el área de Lenguaje?**

*Transitorio... la verdad es que hay una infinidad, hay algunas dificultades de atención, hay algunas dificultades solamente desde lo psicomotriz, hay otras dificultades de memoria, pero como te digo muchas de esas podemos observar que tienen raíz o como origen*

*su tema sociocultural, su contexto desde el que provienen y de la limitancia del bagaje cultural que se le ha entregado, sobre todo en su primera infancia. Desde el tema permanente, daños neurológicos, principalmente, sobre todo por temas de alcohol y consumo y de algunos golpes o peleas situaciones que siempre están teniendo aquí, pero el tema de la droga de los mismos tipos de alcohol que se preparan aquí adentro, de una montonera de químicos y otras cosas que combinan ellos, les produce daños neurológicos, bastante severos a nuestros estudiantes.*

**11.- ¿Qué instrumentos utiliza para diagnosticar las NEE en los estudiantes?**

*Para lenguaje el CLPT y para matemáticas Benton y Luria. Para evaluar el rango intelectual se aplica el mismo que se exige por ley, que es WAIS 4, que es para estudiantes de media en adelante, o sea adolescentes en adelante. Esos son los tres instrumentos formales que utilizamos. Y bueno en el proceso de reevaluación, nosotros hacemos instrumentos informales a partir de los pisos de aprobación que nos dan los profesores. Entonces al final del año reevaluamos con instrumentos informales y a principio de año al menos con el de comprensión de lectura y producción de textos que es el CLPT y el WAIS que son obligatorios como instrumentos estandarizados.*

**12.- ¿Cómo evalúa el proceso semestral y anual en sus estudiantes con Necesidades Educativas?**

*Al inicio de año, nosotros hacemos un diagnóstico y realizamos un informe con la pruebas que te acabo de mencionar, a mitad de semestre nosotros realizamos un estado de avance viéndolo en conjunto con el docente de aula docente regular y con el psicólogo los distintos avances y los distintos ámbitos que hemos estado trabajando con el estudiante y al final del año, se vuelve a aplicar esta prueba informal para determinar efectivamente cuáles fueron los avances dentro del año y también se redacta un informe de eso. Tres veces al año: diagnóstico inicial, estado de avance, reevaluación o evaluación final.*

**13.- ¿Qué tipos de adecuaciones realiza en el área de lenguaje para atender a las necesidades de los estudiantes en este contexto?**

*Principalmente la forma de entregar la información. Variar, por ejemplo, entre la dispositiva, entre el material concreto, que puedan trabajar entre las actividades que ellos tengan que desarrollar sin variar mucho el objetivo. Evito generar algún tipo de modificación en cuanto a la exigencia, entonces a partir del propio objetivo es que podemos trabajar, no sé, la producción de texto o el reconocimiento de la estructura de un texto desde el material concreto o desde alguna actividad propuesta en alguna dispositiva, desde una guía de trabajo, desde la típica evaluación escrita que se hace como prueba, desde presentaciones de los estudiantes. Entonces las principales adecuaciones, van en la forma que los estudiantes nos pueden expresar y en la que nosotros le entregamos la información, más allá que –insisto- la complejidad que nosotros le podamos solicitar a ellos.*

**Dimensión:** Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje

**14.- ¿Qué estrategias y recursos didácticos son utilizados por usted como educador/a Diferencial para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje?**

*Como estrategias, lo que he tratado de impulsar el último período, es aplicar un ciclo de Kolb, que se divide en cuatro pasos, donde inicialmente se entrega una situación problemática casi sin dar instrucciones y se solicita que los estudiantes la escriban básicamente y entre ellos generen una reflexión. Luego de eso, ellos dan la reflexión y en conjunto con el profesor crean el concepto teórico de la clase con el objetivo que tenían propuesto, para finalmente lo puedan aplicar ellos mismos. Entonces lo que he tratado de incentivar es básicamente la reflexión de los estudiantes y que desde sus propias reflexiones, emanen la funcionalidad de lo que estemos viendo durante la clase.*

*Y... los recursos didácticos tienen básicamente, la diversidad de actividades que les desarrollamos. Los hacemos dibujar, los hacemos cantar, en ocasiones le hacemos hacer presentaciones adelante. Otras veces solamente salen a la pizarra, otras veces... llenar las guías de trabajo y es súper variado los materiales didácticos que podemos presentarles.*

**15.- ¿Qué metodologías implementa de acuerdo a las necesidades de los estudiantes para potenciar las competencias comunicativas?**

*Principalmente la participación de ellos, una de las... de los métodos que a nosotros más nos resulta, es estar constantemente teniéndolos como protagonistas de las clases, pocas veces el docente se para adelante a dictar una cátedra, entonces es mucho del diálogo de pedirles que ellos participen, de valorar el rol como una parte del proceso de aprendizaje. Pero permitirles que ellos hablen y desde ahí corregirles cierta formalidad en la forma en que se tienen que expresar.*

**16.- ¿Qué estrategias consideraría para desarrollar las competencias comunicativas a este tipo de estudiantes?**

*Me gustaría que en algún minuto pudiéramos establecer una relación más íntima con otras disciplinas. Principalmente, con elementos artísticos. En algún minuto de aquí se implementó la estrategia de que el profesor de lenguaje trabajaba junto con el profesor de música y el profesor de teatro. Este año por distintas dinámicas, no se ha podido dar, pero si yo tuviera que apuntar a una que pudiera aportar al proceso de reflexión de los estudiantes, sería tratar de establecer una relación entre estas tres áreas específicas y que desde ahí, se puedan elevar propuestas en conjunto. Pero trabajando los tres docentes.*

**17.- ¿Qué materiales didácticos y pedagógicos elabora para el desarrollo de las competencias comunicativas?**

*Al inicio, cuando estaba trabajando en primero, tiene mucho que ver con letras móviles. Es uno de los materiales didácticos que más utilizamos... básicamente eso, el resto se da a través del diálogo –como te digo-, son tan variadas las estrategias, principalmente, de participación que nosotros les hacemos a nuestros estudiantes que realicen. No es como una en específico que sea como el método que más nos sirve.*

**Dimensión:** Rol de la evaluación

**18.- Los instrumentos de evaluación que utiliza ¿son parte de la adecuación curricular que realiza en el área de lenguaje? ¿De qué manera se relacionan?**

*Los instrumentos de evaluación que nosotros desarrollamos se relacionan con el área del lenguaje en el proceso de reevaluación. Como te decía, nosotros trabajamos sobre la base del piso de aprobación que nos dan los docentes. Sin embargo, al inicio del año no hay una relación, porque son los tres propuestos de manera formal por el decreto.*

**19.- Una vez que diagnostican aquellas barreras de aprendizaje en los estudiantes ¿cuáles son las acciones que toman para favorecer el progreso de los educandos?**

*Tenemos dos documentos, que también están exigidos por la dirección de educación, que son el Plan de Adecuación Individual... el PACI y el Plan de Adecuación Curricular... -no recuerdo bien específicamente la nomenclatura-. Pero esos dos son nuestra carta Gantt básicamente particularizado a un estudiante. Desde ahí es que nosotros creamos un plan estratégico para poder trabajar a partir de la particularidad y de las competencias de cada estudiante, propiamente tal.*

**20.- Considerando las complejidades que presenta este contexto educativo, en su opinión ¿cuál es el tipo de evaluación más pertinente de acuerdo a las características de los estudiantes?**

*Justamente, lo que estuvimos trabajando todo este rato... es tratar de incentivar un cambio paradigmático en cuanto a la evaluación de nuestro establecimiento. Y desde ahí es que, con un grupo de cinco profesores, estamos tratando de incorporar y ver la posibilidad de establecer el ciclo de Kolb y el trabajo colaborativo como una práctica permanente dentro de nuestro establecimiento para poder evaluar el proceso y finalmente que la evaluación particularizada –para cerrar un contenido- también sea desde lo grupal, desde el trabajo colaborativo. Entendiendo primero que los chiquillos necesitan mucha más confianza y desde ahí se pueden desenvolver un poco mejor. Y también que es un poco el enfoque de lo que nosotros tenemos que entregar, o tratamos de entregar como institución, que es finalmente que aprendan a desarrollarse entre personas. Pensemos que son que ellos no*

*podieron adaptarse a la relaciones en el medio libre. Entonces, aportarles a que trabajen colaborativamente, que aprendan a relacionarse, que aprendan a llegar a acuerdo, es uno de los puntos más nos incentiva como liceo; entonces, el hacerlos trabajar en un grupo, el hacer evaluaciones de proceso y el hacer evaluaciones finales pero de manera grupal, trabajando con pares, es lo que esperamos o lo que espero que, simplemente, a larga que... y es lo que hemos podido ver que ha sido bastante efectivo.*

## **Entrevista 5**

**Fecha:** 16 de noviembre de 2017 **Entrevistado:** Frida Vega **Cargo:** Profesora de Educación Diferencial

**Dimensión:** Recepción del contexto y función de la educación

**1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor/a de Educación Diferencial en el Liceo penitenciario y cómo ha sido su experiencia en este contexto educativo?**

*Llevo dos años, este es el segundo año que llevo trabajando acá, y la experiencia ha sido súper buena, porque hay mucho trabajo que hacer. Es como una educación que todavía está en “pañales”, donde se necesita implementar hartas estrategias y metodologías nuevas para que los estudiantes que son adultos, puedan desarrollar estudios que estén fuera de lo regular, de lo que, digamos, a lo mejor desertaron. Entonces, proponer está siempre en marcha.*

**2. ¿Qué rol cree usted que cumple el/la educador/a diferencial al interior de este liceo como facilitador del proceso de aprendizaje?**

*Básicamente pasa por: implementación de la metodología y estrategias de aprendizaje que complementan las estrategias del profesor de aula común, con respecto a los contenidos. Pero, con respecto a la educación diferencial, estrategias que potencien más las bases cognitivas de los estudiantes y lo que es habilidad.*



**3. ¿Cómo recepciona usted que su estudiante posea una ficha delictual y de qué forma establece una relación pedagógica?**

*Mira, en lo personal yo lo obvio. Para mí estar aquí es estar en un liceo como en los que estaba afuera en una enseñanza regular, y la relación de estudiante a docente, no hay una relación de juicio, digamos, sino que todo lo contrario. Yo creo que es una relación más rica, porque uno motiva e intenta –de todas las formas- estimular a los estudiantes y que crean que pueden hacer las cosas- que lo pueden lograr. Cosa que, tal vez, en ningún momento tuvieron la oportunidad de que alguien les dijera que podían hacer algo.*

**Dimensión:** Perfil del profesor en contexto de encierro

**4. De acuerdo al proceso de formación como docente ¿Fueron pertinentes las herramientas pedagógicas entregadas para desempeñarse como profesor/a en Educación Diferencial en contexto de encierro?**

*En contexto de encierro como tal, no sé... no sé si fue tan detallada la entrega de conocimiento, sí en la educación de adultos, sí. Pero las estrategias o las reglas que uno implementa no dictan mucho de la educación básica, porque si bien es cierto que ellos no son adultos, hay una etapa de su vida por la que no pudieron transitar. Entonces, acá, con implementación de distintas didácticas, por ejemplo, con material concreto, ellos vuelven a ser niños, y se nota, uno lo puede observar claramente.*

**5. ¿Qué competencias son preponderantes al momento de responder desde su rol como educador/a diferencial a las particularidades del contexto educativo?**

*Yo creo que estar siempre innovando, un profesor tiene que ser innovador y proactivo. Observador y crítico de su práctica para poder llevar a cabo un mejor trabajo día a día.*

**Dimensión:** Necesidades educativas especiales (NEE) y adecuación curricular en el área de Lengua Castellana y Comunicación

**6. ¿En base a qué decreto de educación usted elabora su programa de trabajo para atender a las necesidades educativas de los estudiantes del Liceo?**

*El decreto que nos rige a nosotros como PIE -Programa de Integración Escolar- es el decreto 170. El que norma y regula en base a las adecuaciones curriculares que nosotros debemos hacer. Ya sea Lenguaje y Comunicación, Matemática, o algún área que se pueda relacionar también con la comprensión lectora, que puede ser Ciencias, Historia. Y, también, lo lúdico que puede ser el arte, la música o hasta educación física.*

**7.- ¿De qué manera interviene usted en el aula de clases y en la de recursos según lo establecido en el decreto 170?**

*Nosotros ejercemos la co-docencia dentro del aula. Consiste en que seamos un sistema, una red de apoyo y guía para los estudiantes. No se aplica el conocimiento o no se entrega de manera conductista, sino que somos moderadores, donde el estudiante tiene que ir construyendo su aprendizaje con las distintas estrategias y metodologías que implementamos para aplicar cada contenido. Para entregar cada contenido.*

**8.- ¿Qué tipo de NEE son más comunes dentro de este contexto?**

*Yo creo que aquí se presentan todas las necesidades que pudiesen existir, porque estamos; desde dificultad visual, que no entra en el PIE; dificultades motoras, que tampoco entran en el PIE. Dificultades específicas del aprendizaje: daños neurológicos por el consumo de sustancias; estudiantes que han sido diagnosticados con... trastornos del lenguaje, porque ya tienen antecedentes y nos indican que vienen de afuera asistiendo a escuelas especiales. Y estudiantes disruptivos que están tomando medicamentos... Pero aquí las necesidades educativas especiales se dan en todo ámbito.*

**9. ¿Cuáles son las NEE en el área de expresión oral y lecto-escritura que usted más identifica en los estudiantes? ¿Por qué razón cree usted que se presentan tales necesidades?**

*En lectoescritura, partamos de la base de que aquí ingresan estudiantes analfabetos puros, digamos y luego, bueno, transformados en analfabetos funcionales que se saltaron un proceso de lo concreto. Entonces, tienen conceptos simbólicos asociados, pero con un desarrollo súper precario. Y desde ahí, se generan dificultades de lectoescritura, no saben fundamentar una respuesta, no siguen una lógica o una coherencia de entrega de respuesta de forma oral, tampoco.*

*Pucha... en vista y considerando lo general, dado que aquí nunca se ha hecho una encuesta como para saber cuál es el punto focal de esta dificultad, sino que pasa más allá por la observación y por las conversaciones que uno ha tenido con ellos en la sala. Y, claro, se agrupan en lugares por donde viven, que pueden ser en la periferia. Entonces son estudiantes que han sido vulnerados en sus derechos.*

**10. Considerando el contexto educativo carcelario en que se encuentra ¿Cuáles son las NEE de carácter transitorio y permanente que ha podido diagnosticar en el área de Lenguaje?**

*En el área del lenguaje... permanente, no te podría decir que hay alguna. De los estudiantes que nosotros podemos ver y que están en PIE o que son compañeros en aula. Transitorio pueden haber algunos TEL -Trastornos Específicos del Lenguaje-, pero más allá no.*

**11.- ¿Qué instrumentos utiliza para diagnosticar las NEE en los estudiantes?**

*Por decreto 170 se pide que, inicialmente, se evalúen a los estudiantes con una prueba formal, estandarizada, que, en este caso, es el CLPT para lectoescritura. Y en Matemáticas, también, es el Benton y Luria que también tiene ejercicios de resolución de problemas, en donde ellos también tienen que escribir y argumentar.*

**12.- ¿Cómo evalúa el proceso semestral y anual en sus estudiantes con Necesidades Educativas?**

*Mira, hay estudiantes que logran avanzar... y otros estudiantes que mantienen las dificultades, porque el ritmo del trabajo que se realiza acá dentro, de repente, tiene quiebres. No son sistemáticos ni constantes en alguna dependencia. Entonces, a eso tenemos que ir ajustando y reajustando en la marcha lo que podemos hacer con ellos, para que ellos puedan avanzar en sus logros.*

**13.- ¿Qué tipos de adecuaciones realiza en el área de lenguaje para atender a las necesidades de los estudiantes en este contexto?**

*Adecuación curricular... en este momento no se ha hecho ninguna adecuación curricular significativa, llámese objetivos de aprendizaje, o modificación del currículo en general. Pero sí, se aplica mucho la didáctica, para lenguaje. Ha sido la adecuación curricular más significativa, y se ha dejado de lado un poco la prueba escrita. Y también, se hacen más pruebas lúdicas, con material concreto, en donde ellos tienen que argumentar lo que están haciendo, que vivan una experiencia para poder argumentar.*

**Dimensión:** Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje

**14.- ¿Qué estrategias y recursos didácticos son utilizados por usted como educador/a Diferencial para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje?**

*Metodologías... mira, como educadora uno propone, pero tiene que estar trabajando siempre en línea con el profesor de aula común. Por tanto, él tiene su estrategia de enseñanza, y uno por lo general se tiene que acoplar a ella. Sí, las sugerencias van por el lado de utilizar material audiovisual, material concreto e implementar la didáctica más que cualquier otra cosa. Pero, como te digo, uno se acopla a la estrategia que tiene el profesor dentro de la sala.*

**15.- ¿Qué metodologías implementa de acuerdo a las necesidades de los estudiantes para potenciar las competencias comunicativas?**

*En ese aspecto, aparte de la argumentación, se han desarrollado... competencias de escritura creativa, disertaciones, y eso ha funcionado mucho con los estudiantes analfabetos. Porque les gusta investigar. Ellos proponen sus propios temas e investigan, preparan sus disertaciones, y la desarrollan. A parte de fomentar la comunicación dentro de la sala y el compañerismo, porque ellos no son compañeros aquí en la sala o allá donde cada uno vive en su independencia, por tanto eso se fomenta.*

**16.- ¿Qué estrategias consideraría para desarrollar las competencias comunicativas a este tipo de estudiantes?**

*Competencias comunicativas... yo creo que como estrategia hay que trabajar todo lo que sea la oralidad. Todo lo que sea argumentar, todo lo que sea escribir y dar a conocer lo que piensan y sienten, porque para ellos es súper importante eso, y eso es un recurso que se tiene que aprovechar. Las disertaciones y las pruebas orales, tanto de lenguaje como matemática.*

**17.- ¿Qué materiales didácticos y pedagógicos elabora para el desarrollo de las competencias comunicativas?**

*En este caso se han desarrollado, por ejemplo, juegos de mesas como el ludo, pero orientados al contenido como tal. ¿Ya? Más allá no hemos visto más cosas.*

**Dimensión: Rol de la evaluación**

**18.- Los instrumentos de evaluación que utiliza ¿son parte de la adecuación curricular que realiza en el área de lenguaje? ¿De qué manera se relacionan?**

*Bueno, sí se relaciona, porque el PIE trabaja en esas dos áreas específicas: lenguaje y matemática dándole más énfasis a lenguaje precisamente. Entonces, el test o el instrumento de evaluación que nosotros aplicamos abarca la lectoescritura en general. Y arroja lo que está en desarrollo, lo que está desarrollado y lo que falta por desarrollar. Y respecto a*

*instrumentos de evaluación, puede pasar desde una prueba hasta un dictado, hasta una revisión de tarea, cuaderno, y también observación en sala.*

**19.- Una vez que diagnostican aquellas barreras de aprendizaje en los estudiantes ¿cuáles son las acciones que toman para favorecer el progreso de los educandos?**

*En ese momento se desarrolla un proyecto o programa educativo individual, donde se trabaja -o se debería trabajar- la dificultad del estudiante de manera individual. Pero, a veces, por los tiempos, se trabaja de manera general con todos los estudiantes, porque esa dificultad que puede presentar un estudiante de PIE, se puede generalizar, en realidad, a todos los estudiantes del curso.*

**20.- Considerando las complejidades que presenta este contexto educativo, en su opinión ¿cuál es el tipo de evaluación más pertinente de acuerdo a las características de los estudiantes?**

*Yo creo que para potenciar las habilidades que ellos tienen -porque tienen tantas habilidades- yo creo que pasarían más por pruebas de tipo oral más que las pruebas escritas, donde ellos tienen que fundamentar, pero de manera oral. Y... pruebas donde ellos tengan que experimentar y explicar lo que hacen, o ejemplificar cómo lo harían en la vida cotidiana, aplicar la metacognición. Porque las pruebas escritas, de repente, no arrojan todo lo que ellos saben. Aplicar la didáctica en las evaluaciones también. A ellos les gusta y los estimula.*

## Entrevista 6

**Establecimiento:** Liceo de Adultos Rebeca Olivares Benítez

**Fecha:** 16 de noviembre de 2017 **Entrevistado:** Cristián Rodríguez **Cargo:** Profesor de Lengua y Literatura

**Dimensión:** Recepción del contexto y función de la educación

**1.- ¿Cuánto tiempo ha estado trabajando como profesor de lenguaje en el liceo penitenciario?**

*Dos años con este*

**2.- ¿Cuáles han sido los mayores desafíos desde el inicio de su labor docente, en la Educación de Adultos en Contexto de Encierro?**

*Por ejemplo las condiciones de las salas, el perfil de estudiante que llega acá. Si bien la mayoría de los chiquillos no llega en una primera instancia por aprender, sino más bien por optar a un beneficio, entonces creo que es como la primera complicación que se presenta. Y después en el transcurso del año, uno trata como de hacer que ellos mismos se motiven a aprender, tomando en cuenta que todo lo que ellos puedan adquirir acá, les puede servir en su vida cotidiana, más allá a lo mejor de que sepan hacer, no cierto, un cálculo matemático, o más allá de que ellos sepan identificar una figura literaria en un texto, lo importante es hacer que ellos se den cuenta de que lo que están aprendiendo lo pueden aplicar en su vida cotidiana.*

**3.- ¿Qué rol cree que cumple el profesor al interior de una cárcel?**

*Yo creo que dentro de todo los profesionales que existen o que están dentro de la cárcel, los profesores cumplimos un rol que de cierta manera, primeramente, debe ser un docente que entrega un conocimiento que trata de hacer que un estudiante aprenda, pero también está la parte humana, cierto, la parte afectiva que tiene que ver, no cierto, con hacer que los chiquillos comprendan que a pesar de todos los errores, de los problemas que ellos han tenido, puedan salir adelante. Si bien a lo mejor la educación no es como un motor de*

*transformación íntegro, sí puede aportar, no cierto, a que sus vidas sean mejores de una u otra manera, eso.*

#### **4.- ¿Qué nivel de compromiso asumen los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje?**

*Yo creo que al igual que en la calle o que en un colegio, entrecomillas normal, no cierto, los grados de compromiso son distintos. Hay chiquillos que se comprometen cien por ciento, hay otros que vienen por la asistencia o vienen por el beneficio, y hay gente que simplemente no le interesa, que viene pero no ingresa a clases, o entra y sale, pero nosotros siempre o la mayoría de los profesores y en lo particular, me enfoco en aquellos que de cierta manera manifiestan un pequeño grado de compromiso, trato de que eso vaya aumentando en el transcurso del año hasta que lleguemos a tener una buena relación, porque al principio cuando los chiquillos o los estudiantes no se comprometen, uno igual de cierta manera se molesta un poco, pero después uno va comprendiendo que los contextos son distintos, que no todos los días son iguales, que además ellos tienen que estar lidiando con todos los problemas que implica estar en dentro de una cárcel y ahí se van conciliando las partes hasta que llegamos a tener una buena relación y el estudiante se da cuenta de que el profesor también comprende esa parte de su vida dentro de la cárcel.*

**Dimensión:** Perfil del profesor en contexto de encierro

#### **5.- La formación entregada por su universidad, respecto a la malla curricular, planes de intervención o talleres, ¿otorgaron las herramientas necesarias al momento de desempeñarse como profesor en educación de contexto de encierro?**

*Si bien las universidades te entregan conocimientos, yo creo que en la realidad de las cosas, ninguna universidad te prepara para hacer clases o no te prepara, no cierto, para los distintos contextos o las distintas personalidades con las que tú te vai a encontrar. Por lo tanto, dentro de lo curricular, es obvio, no cierto, que te entreguen lo que cada carrera debe tener como mínimo, pero no así en el tema didáctico, en el tema metodológico, en el tema de lidiar con las distintas situaciones, eso se va desarrollando en el transcurso de la*



*experiencia, la teoría queda de lado muchas veces en virtud del contexto de la situación que se te puede presentar.*

**6.- ¿Qué tipo de competencia debe adquirir un docente, para responder significativamente a las particularidades de quiénes asisten a liceos intrapenitenciarios?**

*Yo creo que una de las características importantes es saber contextualizar ya, en el sentido de generar aprendizajes que sean significativos. Siempre hablo desde lo personal, porque no me meto más allá en el trabajo de mis colegas, sí con algunos he trabajado, hemos hecho algunas cosas transversales, pero creo que rescatar lo significativo, la experiencia, lo empírico del estudiante eso es lo que realmente genera aprendizaje significativo y a las final, se transforman o se reducen a aprendizajes de calidad.*

**Dimensión:** Currículum nacional de educación y formación de adultos

**7.- Cuando selecciona los contenidos, aprendizajes esperados y estrategias; los Programas de Estudio de Lengua y Literatura, ¿evidencian un enfoque coherente que permite responder, según las habilidades, contenidos y actitudes que promueven, a las características del contexto y perfil del estudiante?**

*Con respecto a Planes y Programas de Lenguaje, considero que de cierta manera hay cosas que son muy concepto o hay unidades que de repente centramos, que chocan una con otra que de cierta manera, puede estar viendo un tema o un contenido puntual en esta unidad y después la otra unidad. A mi entender, no tiene mucha relación, por lo tanto tú no puedes construir una historia clara desde un principio y final ya, y en ese sentido con los profesores acá tratamos de buscar como ese acomode, ese enganche para que la historia sea bien contada desde principio a fin, porque si a lo mejor ustedes se pueden fijar, a lo mejor van a coincidir en lo que yo estoy diciendo, que el contenido de tal unidad con el contenido, no cierto, que viene a continuación y el posterior no tiene mucha concordancia.*

**Dimensión:** Percepción del aprendizaje y enseñanza del lenguaje orientado al desarrollo de competencias comunicativas

**8.- ¿Qué competencias comunicativas persigue formar en la enseñanza de Lengua y Literatura en personas privadas de libertad?**

*Habilidades. Generalmente lo que yo busco son tres cosas: lo primero es que el estudiante pueda desarrollar la habilidad de leer fluidamente, cosa que para nosotros o para la gran mayoría de las profesores que han estado en el sistema regular de educación es algo normal, sin embargo, acá podemos evidenciar claramente que es una tarea que de cierta manera esta al debe, donde el estudiante lee casi de manera silábica, muy pausado. Entonces yo me enfoco netamente en que él aprenda a leer de manera fluida para mejorar así su comprensión. Una vez que ocurre eso o que se está trabajando en ese sentido, busco que los chicos sepan expresar de buena manera las ideas, que vayan dejando de lado los modismos, que vayan dejando de cierta manera de lado el lenguaje que se utiliza acá y finalmente, la asociación de ideas o la relación de ideas, que muchas veces no se da acá. Entonces a partir de esa línea, los chicos comprenden que muchas veces yo puedo mezclar, peras con manzanas y que de cierta manera siempre va a haber un punto de inflexión, donde ambas cosas se rosan o se relacionan.*

**9.- ¿Cuáles son las necesidades educativas más recurrentes en el aprendizaje del área de lenguaje en los estudiantes del liceo? ¿De qué manera son atendidas por usted en sus prácticas pedagógicas?**

*Ya, la necesidad es la comprensión, creo que si nosotros mejoramos netamente el tema de la comprensión, se va a poder mejorar en las distintas áreas ya sea matemáticas, lenguaje, ciencias y ese tipo de cosas y en relación a lo mismo, trato de plantear situaciones más allá de que estén leyendo todo el rato. Que sean capaces de comentarme dentro de la sala, distintas experiencias que hayan vivido y que estén relacionadas también con el lenguaje. Un ejemplo: si estamos viendo los tipos de textos literarios, específicamente vemos la narrativa, yo les digo que me comenten alguna leyenda, algún cuento que ellos hayan escuchado, entonces a partir de eso empezamos a socializar una idea y empezamos a mejorar las habilidades que nombré anteriormente.*

**10.- ¿De qué manera cree que el desarrollo de competencias comunicativas permite que el estudiante mejore sus habilidades sociales?**

*Creo que es importante sobre todo por el contexto en el que estamos, mejorar la socialización de las opiniones, la socialización de las ideas, de las creencias ayuda de cierta manera a bajar los niveles de estrés que tienen los estudiantes ¿Por qué? Porque saben que hay normas, porque saben que todos deben respetar la opinión del otro y el lenguaje de cierta manera permite fomentar esos valores y también esas habilidades.*

**Dimensión:** Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje

**11.- ¿Qué estrategias y recursos didácticos son utilizados por usted como profesor de castellano, para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias comunicativas?**

*Yo en este sector no hago lenguaje, pero si en las tardes. En el sector laboral trabajo con la pizarra interactiva, entonces los hago participar en el sentido de que ellos salgan adelante, que utilicen la pizarra, que se equivoquen, les enseño que equivocarse no es malo, no tiene un sentido peyorativo, tomando en cuenta que ellos siempre han tenido esa idea, de que el error es malo, entonces a partir de eso creo distintas metodologías, la mayoría trato que sean participativas generando un clima, un buen ambiente al interior de la sala*

**12.- ¿De qué forma organiza los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionados con su área de estudio para obtener una experiencia significativa en los estudiantes?**

*Las clases siempre se plantean en tres partes: el inicio, desarrollo y cierre de la clase, no obstante, hay un momento previo que es el tema de la planificación, desde ahí yo ya estoy contemplando todos los factores externos que se pueden presentar, y para poder fomentar un aprendizaje significativo, lo primero que trato es generar un buen ambiente de clases, un ambiente grato donde haya una cordialidad, y de ahí empiezo a reactivar los conocimientos previos con ejemplos, instauró una temática que tenga que ver con algo que se haya presentado en la televisión, o también contextualizo con el deporte y por ese lado los*

*chiquillos enganchan y de ahí empezamos a reactivar los conocimientos, empezamos a asociar el lenguaje con el futbol, ese tipo de cosas.*

**Dimensión:** Rol de la evaluación

**13.- ¿Qué enfoque pedagógico y función tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje situado en contexto de encierro?**

*De cierta manera, la evaluación es la parte final que viene a cerrar todo un proceso, si bien nos entrega un resultado, no creo que sea el fiel reflejo del proceso los estilos y los ritmos de aprendizaje, dentro de una sala siempre son muy variados, y como son muy variados, es muy difícil a lo mejor contemplar todo los espectros, por lo tanto trato de que la evaluación sea lo más apegada a los estilos y ritmos de aprendizaje que se ha dado en el proceso. Eso a mí me entrega una noción, si bien no me van a entregar un resultado exacto, sí me entrega una noción que me permita a mi saber que el estudiante ha mejorado las habilidades, porque en lo personal soy de los profesores que dejan mucho de lado los conceptos, los contenidos. Creo que las habilidades son lo que prepondera hoy en día y el tema conceptual o contenidista es añejo por así decirlo.*

**14.- ¿Qué instrumentos o procedimientos emplea para recoger y sistematizar la evaluación de competencias comunicativas, atendiendo al perfil del estudiante?**

*Qué hago, voy monitoreando para tú poder evidenciar que realmente el proceso de aprendizaje-enseñanza se está llevando. Que más allá de eso el desarrollo de habilidades se está generando, yo en lo personal monitoreo constantemente con preguntas, con trabajos, con que ellos expongan sus ideas con el resto de las demás personas. Un profesor que no monitoree lo que va haciendo de manera constante a través de todas sus clases, y que espere finalmente una prueba para que le entregue un resultado o un porcentaje, creo que es un camino errado, eso.*

## Entrevista 7

**Fecha:** 16 de noviembre de 2017 **Entrevistado:** Rodrigo Ahumada **Cargo:** Profesor de Lengua y Literatura

**Dimensión:** Recepción del contexto y función de la educación

**1.- ¿Cuánto tiempo ha estado trabajando como profesor de lenguaje en el liceo penitenciario?**

*En este liceo, llevo ocho años trabajando.*

**2.- ¿Cuáles han sido los mayores desafíos desde el inicio de su labor docente, en la Educación de Adultos en Contexto de Encierro?**

*Bueno, yo creo que el principal desafío es adecuarte al contexto. Entender que estás en un lugar diferente al común y ver cómo se puede emplear eso para generar aprendizajes.*

**3.- ¿Qué rol cree que cumple el profesor al interior de una cárcel?**

*El profesor al interior de una cárcel no cumple un rol muy distinto al que cumple en todos lados, formativo, socializador, educativo. Creo que no se diferencia mucho el rol que cumple acá al que cumpliría en cualquier otro lugar.*

**4.- ¿Qué nivel de compromiso asumen los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje?**

*Con el proceso de aprendizaje en sí, no es mucho el compromiso. Con el colegio sí, porque el colegio le otorga ciertos beneficios intrapenitenciarios. Pero la pregunta está enfocada a si el alumno tiene conciencia del aprendizaje. Generalmente no, pues creo que esto llega después, cuando el alumno termina el proceso estudiantil y se da cuenta que aprendió muchas cosas, que tuvo una experiencia que anteriormente no tuvo. Pero durante el período estudiantil, la relación del estudiante con el colegio es bien instrumental, el colegio le sirve para lograr ciertas cosas. Lo que a mi punto de vista no es algo negativo, sino que positivo solo que como te digo, un compromiso con el proceso de aprendizaje propiamente*

*tal no es tanto, pero vuelvo a lo que dije anteriormente, creo que no se diferencia mucho a lo que pasa en otro lugar, si uno indaga en otros contextos estudiantiles, no son muchos los colegios donde los estudiantes tienen un compromiso con su aprendizaje. Muchos van al colegio porque los mandan.*

**Dimensión:** Perfil del profesor en contexto de encierro

**5.- La formación entregada por su universidad, respecto a la malla curricular, planes de intervención o talleres, ¿otorgaron las herramientas necesarias al momento de desempeñarse como profesor en educación de contexto de encierro?**

*A ver, cuando salí de la universidad entré a trabajar a un establecimiento tradicional y me di cuenta que las herramientas que entrega la universidad son casi nulas. Cuando uno está en la universidad, se está en una burbujita intelectual, en donde uno aprueba los ramos con más o menos sacrificio, pero cuando tú llegas a hacer clases te das cuenta de que no es mucho lo que sirve lo aprendido en la universidad. Al igual que muchos colegas, yo llegué al primer colegio y no tenía idea de cómo se llenaba un libro, no sabía cómo se hacía una anotación al libro, no sabía cómo organizar una reunión de apoderados y esas son cosas que se van aprendiendo en ensayo – error.*

*Así que, en este caso, en general, la formación práctica que tienen las universidades, son muy pobres. En la universidad en que yo estudié, que creo que es la misma donde estudiaron ustedes, cuando entré me ofrecían práctica desde el primer semestre pero era ir a mirar cómo era un colegio, la segunda era ir a mirar cómo era un colegio por dentro, ya como en la práctica cinco, recién entré a la sala así que no es mucho lo que te entrega la universidad.*

*Pero cuando yo llegué a trabajar al contexto de encierro, llevaba ya tres años en el sistema tradicional, por lo tanto el trabajo ya lo conocía, así que no me costó tanto hacerlo pero no por la universidad, sino que por mi experiencia previa laboral, no estudiantil.*

**6.- ¿Qué tipo de competencia debe adquirir un docente, para responder significativamente a las particularidades de quiénes asisten a liceos intrapenitenciarios?**

*Bueno, creo que la principal característica que debe tener el profesor para trabajar acá es la capacidad para adecuarse a los tiempos, a las situaciones, a las suspensiones de clase repentinas, al estado de ánimo cambiante de los estudiantes. Entonces tiene que ser un profesor, si bien ordenado, no tan estructurado, debe tener muchas veces la capacidad de cambiar los planes de un momento a otro, el resto creo que son competencias que se van desarrollando según el estilo pedagógico de cada profesor, porque acá trabajamos cerca de treinta profesores y si haces un estudio particular de cada uno, te vas a dar cuenta que hay estilos muy distintos de docencia, que al final es positivo, porque el estudiante recibe distintas maneras de generar conocimientos y aprendizajes. Así que si yo te dijera un patrón único, para mí sería la capacidad de adecuarse, el resto ya va con el estilo de cada profesor.*

**Dimensión:** Currículum nacional de educación y formación de adultos

**7.- Cuando selecciona los contenidos, aprendizajes esperados y estrategias; los Programas de Estudio de Lengua y Literatura, ¿evidencian un enfoque coherente que permite responder, según las habilidades, contenidos y actitudes que promueven, a las características del contexto y perfil del estudiante?**

*A ver, yo creo que los planes y programas son bien extensos, y bien ricos y diversos, creo que la contextualización la hace el profesor. No creo que debiese haber un programa en específico para adultos en contexto de encierro, un programa específico para adulto que trabaja, otro para adultos que no trabajan, otro programa para colegios particulares, etc. Creo que el programa está bien y lo que uno hace es trabajar con ese programa en función de las características del contexto. En este mismo contexto, con el mismo programa, he hecho trabajos distintos de un año a otro, en cuanto a cobertura, en cuanto a método, a modo de trabajo. Así que para mí en lo personal están bien, siempre y cuando el colegio me de la facultad para poder trabajar con ellos, resignificarlo, reordenarlo, adecuarlo. Cuando el colegio es muy enciclopedista y muy exigente con seguir el programa al pie de la letra, ahí se complicaría un poco. No es este el caso.*

**Dimensión:** Percepción del aprendizaje y enseñanza del lenguaje orientado al desarrollo de competencias comunicativas

**8.- ¿Qué competencias comunicativas persigue formar en la enseñanza de Lengua y Literatura en personas privadas de libertad?**

*Fundamentalmente, potenciar la habilidad de la oralidad y la escritura en situaciones cotidianas, que es algo que a los chiquillos les cuesta bastante, escribir un texto formal o desenvolverse en situaciones comunicativas formales. Para mí es lo fundamental para trabajar en clases, que los muchachos se vean inmersos en la participación de distintas situaciones comunicativas. La mayoría de los estudiantes viene de contextos que no son muy ricos en cuanto a expresiones comunicativas, creo que el colegio, en este caso, es el lugar para poder desarrollar estas competencias.*

**9.- ¿Cuáles son las necesidades educativas más recurrentes en el aprendizaje del área de lenguaje en los estudiantes del liceo? ¿De qué manera son atendidas por usted en sus prácticas pedagógicas?**

*Necesidad educativa fundamental según mi opinión, es la comprensión de los textos y bueno, comprensión en general. Muchos de los estudiantes no entienden bien ciertas instrucciones, ciertas sugerencias, ciertos textos. Entonces, para mi creo que esa es la principal necesidad de mis estudiantes.*

**10.- ¿De qué manera cree que el desarrollo de competencias comunicativas permite que el estudiante mejore sus habilidades sociales?**

*Bueno, no hay que ser un experto para darse cuenta que al tener habilidades comunicativas se te abren bastantes puertas que para los chiquillos hoy en día están cerradas. Sabemos que estamos en una sociedad que es bien discriminadora por todo, por el color de la piel, por el peso, por la altura y uno de los ejes de discriminación es la forma que muchas veces tienen ciertas personas para comunicarse, las cuales muchas veces se dan porque las personas no han tenido acceso a otros modos de comunicación. Así que primero para que los chiquillos entiendan que la comunicación es fundamental dentro de cualquier tipo de relación, de hecho es el pilar esencial, a la mano están las relaciones que tienen los*



*estudiantes con sus pares dentro de las torres, pues tienen muchas veces problemas que son graves y que se pueden solucionar de otra forma, no con la violencia necesariamente, así que creo que lo principal es eso. Lo segundo, una vez que salgan de este particular contexto, habrá que trabajar, a volver a relacionarse con los hijos, habrá que volver a relacionarse con los vecinos, es decir, tratar de insertarse a la cotidianidad. Creo que las habilidades comunicacionales son fundamentales para ese proceso que se les viene a los muchachos.*

**Dimensión:** Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje

**11.- ¿Qué estrategias y recursos didácticos son utilizados por usted como profesor de castellano, para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias comunicativas?**

*Bueno, la verdad es que he ido variando todos los años en competencias, me gusta mucho el trabajo práctico, me apoyo en el programa de integración, con material audiovisual, me gusta también el material que fabrican los propios estudiantes y creo que lo principal es llevar los contenidos al área de la cotidianidad, tratar de hacer algo práctico con lo que se enseña, creo que es una buena forma para que primero se le de pragmatismo a lo que se está aprendiendo y lo otro, es crear un aprendizaje más significativo. Pero en estilo particular, lo voy cambiando año a año, depende del curso, hay cursos que son más participativos y te avalan más cuando se te ocurre hacer algo más alternativo, hay otros cursos que les cuesta un poco más y ahí llevo un trabajo más clásico, sin embargo, ahí depende mucho de lo que se me ocurra en cada momento.*

**12.- ¿De qué forma organiza los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionados con su área de estudio para obtener una experiencia significativa en los estudiantes?**

*A ver, la verdad es que trato de organizar el trabajo anual en función de módulos, trabajo con módulos de aprendizajes y cada módulo trato que se divida en tres; en la primera fase, viene todo el eje teórico, en donde las clases generalmente son expositivas, trato de entregar ahí todo el sustento que creo que van a utilizar los chiquillos; en la segunda parte*

*de los módulos viene el trabajo práctica, que es ver qué es lo que aprendimos y ver para qué nos sirve; y en la tercera parte de los módulos viene el período de proceso de evaluación el que va a depender de los contenidos, de los tiempos que tengamos, puede ser una prueba, un trabajo, una exposición. Al principio, a los chiquillos les costaba un poco entender el método de trabajo, pero ya a mitad de año más o menos ya lo aprendieron. Saben que las primeras clases son expositivas, que después el trabajo les toca a ellos y en una tercera instancia saben que lo que aprendimos tiene que cuantificarse en una nota. De hecho, me ha pasado con ciertos cursos que ellos proponen la actividad para ser evaluados, lo que para mí es bien motivador.*

**Dimensión:** Rol de la evaluación

**13.- ¿Qué enfoque pedagógico y función tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje situado en contexto de encierro?**

*A ver, acá en el contexto de encierro la calificación, la nota, es bien importante porque se convierte en un referente para que los chiquillos tengan un informe, entonces la nota equivale a un bueno, muy bueno o un regular en los informes que se hacen cada dos meses, por lo tanto, hay que tener siempre notas. En lo que respecta a la calificación, generalmente, trato de que a los estudiantes que vienen a clase les vaya bien, creo que es motivador para ellos. En cuanto a la evaluación, entiendo que esta se genera no en la misma clase en la que califica, creo que también es fundamental el proceso de traspaso de esta evaluación. Me gusta que los chiquillos vayan solos concibiendo que están aprendiendo, que ellos autoevalúen constantemente su aprendizaje, no con una pauta donde uno miente, sino que darse cuenta de que puede hacer cosas que antes no podía hacer, que a veces para nosotros son sumamente simples, pero para ellos son un poco más complicadas. Entonces, en este contexto, la calificación es importante, porque se transforma en un informe que los chiquillos van a utilizar después para acceder a un beneficio. La evaluación es importante porque les permite a los chiquillos entender que el tiempo lo están ocupando de manera provechosa porque están aprendiendo.*

**14.- ¿Qué instrumentos o procedimientos emplea para recoger y sistematizar la evaluación de competencias comunicativas, atendiendo al perfil del estudiante?**

*Bueno, no tengo un set de evaluaciones que repita constantemente. Trabajo con las tradicionales pruebas, pero eso lo voy variando en función de los cursos que tenga. He hecho varias cosas; he trabajado afiches, elaboración de textos, actuación, representación de situaciones, ahí soy bien ocurrente en cómo voy a evaluar. También trato de que por lo menos tengan evaluaciones similares a las que se hacen afuera, por un tema personal, creo que les ayuda a los chiquillos a tener ese proceso de vida que les faltó, por eso trato de hacer la mixtura entre lo alternativo y lo tradicional para que los chiquillos sientan la experiencia de venir al colegio, pero no soy para nada estructurado en cuanto a las evaluaciones, de hecho, me ha pasado con distintos cursos que evaluó de forma diferente.*

**Entrevista 8**

**Fecha:** 16 de noviembre de 2017 **Entrevistado:** Pedro Gatica **Cargo:** Profesor de Lengua y Literatura

**Dimensión:** Recepción del contexto y función de la educación

**1.- ¿Cuánto tiempo ha estado trabajando como profesor de lenguaje en el liceo penitenciario?**

*Llevo seis años acá.*

**2.- ¿Cuáles han sido los mayores desafíos desde el inicio de su labor docente, en la Educación de Adultos en Contexto de Encierro?**

*Bueno de partida, lograr implementar estrategias que permitan la motivación de los estudiantes para venir al liceo, y también buscar estrategias que permitan, digamos recoger los conocimientos previos que ellos tienen, su experiencia y también responder de la mejor manera posible a sus necesidades.*

**3.- ¿Qué rol cree que cumple el profesor al interior de una cárcel?**

*Bueno el profesor no es un mesías, tampoco es un reformador de conductas, es simplemente un ser humano que desarrolla una tarea educativa y que puede mostrar distintas formas de relacionarse con los demás, y mostrar también de qué nuestro desarrollo personal permite digamos, tener otro tipo de intereses.*

**4.- ¿Qué nivel de compromiso asumen los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje?**

*Bueno la verdad es que en general es bajo, porque su compromiso tiene que ver más bien con una cuestión pragmática, y ellos están acá, la mayoría, es simplemente porque es una obligación o mejor dicho, es un requisito que les permite postular a los beneficios extra e intrapenitenciarios.*

**Dimensión:** Perfil del profesor en contexto de encierro

**5.- La formación entregada por su universidad, respecto a la malla curricular, planes de intervención o talleres, ¿otorgaron las herramientas necesarias al momento de desempeñarse como profesor en educación de contexto de encierro?**

*No, no solamente, lo que pasa es que la formación de la universidad tradicional, en este caso yo estudie en la Universidad Metropolitana, el Ex Pedagógico, está orientada a trabajar en el ámbito de niños y adolescentes.*

**6.- ¿Qué tipo de competencia debe adquirir un docente, para responder significativamente a las particularidades de quiénes asisten a liceos intrapenitenciarios?**

*Yo creo que debe tener, en primer lugar, conocimiento pedagógico específico, sobre el trabajo con personas jóvenes y adultas, dominio absoluto de la especialidad y también, tener una formación en neurociencia. Es fundamental.*

**Dimensión:** Currículum nacional de educación y formación de adultos

**7.- Cuando selecciona los contenidos, aprendizajes esperados y estrategias; los Programas de Estudio de Lengua y Literatura, ¿evidencian un enfoque coherente que permite responder, según las habilidades, contenidos y actitudes que promueven, a las características del contexto y perfil del estudiante?**

*Yo creo que la pertinencia del currículo no tiene que ver con el Marco Curricular, sino con la bajada que uno hace, porque nosotros estamos formando seres humanos para la libertad, no estamos formando internos para seguir siendo internos, por lo tanto, depende mucho de cómo el profesor priorice los contenidos y los aprendizajes, y establezca cuales son más pertinentes.*

**Dimensión:** Percepción del aprendizaje y enseñanza del lenguaje orientado al desarrollo de competencias comunicativas

**8.- ¿Qué competencias comunicativas persigue formar en la enseñanza de Lengua y Literatura en personas privadas de libertad?**

*Todas son importantes, pero fundamentalmente, el acento debe estar en la parte oral.*

**9.- ¿Cuáles son las necesidades educativas más recurrentes en el aprendizaje del área de lenguaje en los estudiantes del liceo? ¿De qué manera son atendidas por usted en sus prácticas pedagógicas?**

*Precisamente tiene que ver con la parte de expresión oral. Lo que pasa es que la forma de hablar de las personas, devela muchas cosas, da mucha información y cuando hablamos de la posibilidad de que ellos se reinseren o se inserten da igual como se mire. Es fundamental desarrollar esas habilidades comunicativas que tienen que ver justamente con la parte oral y son atendidas claro, trabajando con estrategias en el aula, en la cual tengan la posibilidad permanentemente de expresar puntos de vista, desarrollar temas, de opinar y trabajar en grupos dialogantes.*

**10.- ¿De qué manera cree que el desarrollo de competencias comunicativas permite que el estudiante mejore sus habilidades sociales?**

*De todas formas al tomar conciencia de la importancia que el lenguaje tiene en la vida de las personas, especialmente, para quien pretende darle un giro a su existencia, es fundamental.*

**Dimensión:** Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje

**11.- ¿Qué estrategias y recursos didácticos son utilizados por usted como profesor de castellano, para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias comunicativas?**

*A ver, en términos de recurso didáctico, la verdad es que la tecnología creo que es simplemente un apoyo, pero aquí fundamentalmente, es algo que todos tenemos, la capacidad de conversar, es fundamental.*

**12.- ¿De qué forma organiza los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionados con su área de estudio para obtener una experiencia significativa en los estudiantes?**

*Bueno, en términos estructurales, lo que es una clase normal, o sea inicio, desarrollo y cierre.*

**Dimensión:** Rol de la evaluación

**13.- ¿Qué enfoque pedagógico y función tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje situado en contexto de encierro?**

*A ver, digamos la literatura al uso sugiere que el enfoque más pertinente, sea el sociocrítico. Ahora en términos de cómo nosotros podemos hacer la evaluación de los procesos, vuelvo otra vez atrás y digo lo mismo, sí, creo que donde el estudiante tenga la posibilidad de dar un punto de vista, de argumentar, de explayarse oralmente. Por lo tanto,*

*la rúbrica en este caso, sería como el medio más adecuado para poder evaluar su grado de desarrollo.*

**14.- ¿Qué instrumentos o procedimientos emplea para recoger y sistematizar la evaluación de competencias comunicativas, atendiendo al perfil del estudiante?**

*Observación directa, rúbricas, buena autoevaluación, coevaluación, eso básicamente.*

### **Entrevista 9**

**Fecha:** 16 de noviembre de 2017 **Entrevistado:** César Parker **Cargo:** Profesor de Educación Diferencial

**Dimensión:** Recepción del contexto y función de la educación

**1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor/a de Educación Diferencial en el Liceo penitenciario y cómo ha sido su experiencia en este contexto educativo?**

*Llevo ocho meses trabajando como profesor de diferencial del liceo. Empecé en abril de 2017 hasta la fecha y la experiencia ha sido bastante buena, yo creo que en una situación de aprendizaje trae una carga, más que una carga, una experiencia que para aportar, pero también es un aprendizaje por el contexto en que se da la educación.*

**2. ¿Qué rol cree usted que cumple el/la educador/a diferencial al interior de este liceo como facilitador del proceso de aprendizaje?**

*Es esencial, porque si bien es cierto los profesionales son especialistas en algunas asignaturas, manejan muy bien el contenido, pero muchas veces los diferenciales por el contrario, somos especialistas en estrategias, no importa la asignatura, no tenemos por qué ser, digamos, especialistas en asignaturas, obviamente uno va adquiriendo experiencia de los contenidos, pero principalmente, aportamos la diversificación de estrategias para entregar un contenido.*

**3. ¿Cómo recepciona usted que su estudiante posea una ficha delictual y de qué forma establece una relación pedagógica?**

*Personalmente, solamente sé que están privados de libertad. La ficha nunca la he mirado por dos razones: una que podría intervenir en el proceso de aprendizaje por una razón bastante clara, que podría yo meter algún juicio de valor, porque claro, uno habla de contexto de encierro, pero aquí hay violadores, hay asesinos. Entonces prefiero saber que son alumnos y otra, que no sé qué tan importante sería que yo supiera la ficha delictual para una persona que está privada de libertad y que por algo llegó acá, no sé qué tan importante es saber el evento que cometió para que él pueda aprender a leer y a escribir. Va desde lo socio afectivo.*

**Dimensión:** Perfil del profesor en contexto de encierro

**4. De acuerdo al proceso de formación como docente ¿Fueron pertinentes las herramientas pedagógicas entregadas para desempeñarse como profesor/a en Educación Diferencial en contexto de encierro?**

*No, si bien es cierto que tuve una profesora que entregaba ciertas herramientas, no hubo una formación especialista en contexto de encierro, la garantía está en que uno se pueda adecuar como profesor de diferencial a muchas situaciones, por lo menos es lo que yo opino. La diversidad abarca muchas cosas, entonces depende del carácter de cada uno y de las características que uno tenga como profesional y personales para poder desenvolverse en algún contexto, en este caso no me sirvieron las competencias de educación pero sí las personales.*

**5. ¿Qué competencias son preponderantes al momento de responder desde su rol como educador/a diferencial a las particularidades del contexto educativo?**

*Las competencias son principalmente las sociales, y más que competencias diría habilidades, porque son como cosas tan sencillas, las que dictan a generar competencias generalmente en ellos, pero lo que yo debo formar son habilidades sociales blandas, las más*



*básicas para poder lograr un aprendizaje más duro eso es para mí lo primordial, habilidades blandas.*

**Dimensión:** Necesidades educativas especiales (NEE) y adecuación curricular en el área de Lengua Castellana y Comunicación

**6. ¿En base a qué decreto de educación usted elabora su programa de trabajo para atender a las necesidades educativas de los estudiantes del Liceo?**

*Bueno ahí hay como dos respuestas posibles: una que se trabaja bajo el decreto que mandan las bases curriculares y la otra que está el decreto 83. El decreto 83 está en marcha blanca en este momento, y hay una discusión, pero como PIE de alguna manera funcionamos con el decreto 83. Hay una mirada, no hay nada consensuado todavía, no hay nada dicho, pero yo trabajo o trato de intervenir desde ese decreto que es lo que nos está rigiendo hoy en día, lo que se viene y lo que ya está, digamos. Y el decreto 170, de alguna manera también funciona, pero no de manera estratégica, sino que el ministerial 170 es más bien un diagnóstico, que me da luces para poder generar una estrategia, pero no es tan pedagógico.*

**7.- ¿De qué manera interviene usted en el aula de clases y en la de recursos según lo establecido en el decreto 170?**

*Bueno en el aula totalmente diferente, porque el aula común, bueno quiero hacer una salvedad, el 170 si bien es cierto es de integración, pero tiene una mirada inclusiva, o sea nos obliga de cierta forma a los diferenciales, a actuar en base a los 5 o a los 7 jóvenes que están dentro de un curso. Se pide integración, o sea igual no hay una inclusión, entonces como llenar un cuadernito, atender a ese. No, en el aula común se trabaja bajo el decreto 83, se hace una estrategia para todos, y en aula de recursos, se refuerza justamente a los que están más desinhibidos en los contenidos y ahí entraríamos dentro del área del 170, o sea hay una dualidad: en el aula 83, recursos 170.*

## **8.- ¿Qué tipo de NEE son más comunes dentro de este contexto?**

*Por el tema de diagnóstico, bueno te vas a encontrar con muchos DEA, que son de las Dificultades Específicas del Aprendizaje y Discapacidad Intelectual DD. Para mí obviamente por un tema de diagnóstico, no podemos tener un TEM, una porque no contamos con los profesionales y otra que el tema de los diagnósticos de las edades en algunos casos, por ejemplo: TDA Trastorno Déficit Atencional, independientemente lo tiene, pero lo tiene asociado a un vacío pedagógico muy grande, es DEA lo que hay aquí, Dificultad Específica del Aprendizaje, pues tienen problemas de lectura básicamente o de escritura y en matemáticas, eso, DEA.*

## **9. ¿Cuáles son las NEE en el área de expresión oral y lecto-escritura que usted más identifica en los estudiantes? ¿Por qué razón cree usted que se presentan tales necesidades?**

*El manejo y la comprensión del código, nuestro código, porque la necesidad educativa claro, la tenemos, es necesidad educativa porque nosotros tenemos un código que es distinto al de ellos, aunque tiene algunas cosas que se parecen pero dentro de su contexto, no es ninguna necesidad educativa, se comprenden y funcionan de los más bien, entonces desde la comprensión de nuestro código, nace la necesidad educativa y desde ahí la comprensión del código, nacen todos los otros problemas de lectura y comprensión lectora, no comprenden lo que leen porque no entienden lo que hablan, no entienden lo que hablamos, entonces eso cuesta bastante, hacerlo entender que hay esto, es formar los niveles del lenguaje. Yo creo que hay que primero trabajarlos. Por el contexto que ellos crecieron, están condicionados de alguna manera, se condicionaron ya, no es malo, no es algo falso, es una realidad de ellos, hay que respetarla, yo no vengo a mostrar una realidad o la verdad sino, que otra verdad.*

**10. Considerando el contexto educativo carcelario en que se encuentra ¿Cuáles son las NEE de carácter transitorio y permanente que ha podido diagnosticar en el área de Lenguaje?**

*Principalmente por el contexto y por el DEA, yo profesor diferencial y los psicólogos, DIL o FIL, que son las Funciones Intelectual Limítrofes y la Discapacidad Intelectual Leve, que generalmente lo que más hay son la capacidad de carácter permanente.*

**11.- ¿Qué instrumentos utiliza para diagnosticar las NEE en los estudiantes?**

*Instrumentos psicopedagógicos que están validados, son estandarizados en este caso BENTON Y LURIA, que es una adaptación que se hizo de Mariana Chadwick y las CLPT. Que mide justamente CLPT, Comprensión lectora y producción de textos.*

**12.- ¿Cómo evalúa el proceso semestral y anual en sus estudiantes con Necesidades Educativas?**

*Se evalúa con un nivel de desempeño y niveles de logro, se realiza un informe semestral o un informe de avance, en relación a los objetivos que ha cumplido durante el semestre. Las notas son también, aunque no muchas veces los profesores de repente no nos entregan alguna situación, pero acá sí, aquí la nota refleja de alguna manera el compromiso que ha tenido el estudiante con su proceso educativo, entonces si tiene un 6 no es que no sepa, es que algo habrá avanzado, algo tiene que avanzar. Ahora tiene que ver con el plan de integración que yo hice primero y eso tengo que ir chequeando, tiene que haber como un contraste con lo que logras y con el plan de integración que yo tengo, así se hace y en base a eso sale el informe.*

**13.- ¿Qué tipos de adecuaciones realiza en el área de lenguaje para atender a las necesidades de los estudiantes en este contexto?**

*Básicamente el decreto 83 que es lo que hace, toma las necesidades educativas, las observa y genera una estrategia que a él le sirva y a todos les sirva, cosa que él que no tiene necesidad pueda tomar esta estrategia, aprender lo mismo, que a mí no me complica, por ejemplo que ocupe una caja de fósforo dentro de un material concreto, o que ocupe un material audiovisual o que no necesite que aprenda con un material audiovisual, no le va a*

*molestar, va a aprender pero a esa persona si le falta, eso le va a costar más, entonces generar una estrategia de manera universal que sirva para adaptarlos.*

**Dimensión:** Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje

**14.- ¿Qué estrategias y recursos didácticos son utilizados por usted como educador/a Diferencial para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje?**

*Principalmente, relacionar el contenido con vivencias propias del estudiante, nadie aprende lo que no quiere, nadie aprende lo que no sabe, ni nadie aprende lo que no se considera como propio. Por lo tanto, yo tengo que hacer siempre una bajada o la pregunta, o generar preguntas abiertas. También es muy entretenido, generar no esas preguntas-respuestas de si o no, sino que dejar la pregunta como una manera hacia la experiencia previa a los alumnos.*

**15.- ¿Qué metodologías implementa de acuerdo a las necesidades de los estudiantes para potenciar las competencias comunicativas?**

*La resolución de problemas, el aprendizaje basado en la resolución de problemas no está asociado solamente a las matemáticas, sino que plantearles a los estudiantes un conflicto cognitivo constante, entonces esta persona generalmente, no va a encontrar respuesta en mí, pero si va a tener un conflicto constante que va a tener que solucionar él o con otro. Ojalá sea con un par, pero generalmente buscar la resolución de problemas de orden lingüístico, de orden comunicativo, de un código, lo que sea planteado en un problema.*

**16.- ¿Qué estrategias consideraría para desarrollar las competencias comunicativas a este tipo de estudiantes?**

*Bueno generalmente, el uso del lenguaje de manera pragmática, o sea que él use de forma práctica tanto en la escritura, el habla cierto, la lectura, que sea algo práctico. Por ejemplo: supongamos que el chiquillo buscó el Quijote de la Mancha, o sea si está bien es parte de la cultura universal, lo que tu querai, pero aquí va a ser una lata, el cabro no va a querer leer, entonces prefiero que lea un comic, que aprenda a leer, que se entusiasme por*

*la lectura antes que deje de leer. La estrategia es asociar cualquier recurso, a la necesidad que tenga el alumno no cierto.*

**17.- ¿Qué materiales didácticos y pedagógicos elabora para el desarrollo de las competencias comunicativas?**

*Eso varía bastante acá, dentro de los niveles básicos si usted se puede dar una vuelta, no sé si ya conocieron a los niveles básicos, ojalá los conozcan, surge la extraña situación de que son como niños, pero son adultos, que tienen por sus condiciones, muchos vacíos cognitivos, tú los ves, no es una burla lo que yo estoy diciendo, pero es como un curso básico, son dos cosas diferentes, entonces los materiales que se realizan son iguales, muchas veces al igual que para los niños. Con el profesor Byron, tenemos justamente una creación de domino, de juegos didácticos, de ludos para llegar a un aprendizaje. En cambio para los más grandes, en donde el tema ya no tiene que ser más concreto, porque de hecho el sistema educacional y los profesores trabajamos de lo más simple a lo más complejo, o de lo más concreto a lo más abstracto, se va trabajando de manera más abstracta en los niveles superiores entregando información desde el métodos BACK, cierto, audiovisual, auditivo, kinestésico, que responde un poco a lo que es el DUA. Entonces ya teniendo esas tres variantes, por ejemplo con un video, algo que escuche, o sea que atienda a los tres estilos de aprendizaje, ya es algo, aparte de las actividades que tienen que atender, también a las necesidades de los alumnos, no solamente mostrarles un video y era, sino que tiene que ser actividades y recursos unidos en una clase, para entregar los contenidos.*

**Dimensión:** Rol de la evaluación

**18.- Los instrumentos de evaluación que utiliza ¿son parte de la adecuación curricular que realiza en el área de lenguaje? ¿De qué manera se relacionan?**

*Por supuesto, claro, ahí tiene que estar, no se puede desconocer lo que está hecho durante todo el proceso educativo en la evaluación. Se relacionan directamente, incluso es más, te voy a decir que muchas de las evaluaciones están hechas para que los cabros aprendan en el momento y no olvidemos que la evaluación, aparte de tener un conflicto cognitivo, es una oportunidad de aprendizaje y ahí entramos nosotros de nuevo. Si el joven no entiende, entrar con un método inductivo que es para un profe que a lo mejor no sepa o*

*no entiende, como los más antiguos, pues creen que uno les está regalando las respuestas, no es eso, tienes que tú guiarlo de tal forma, que tú no darle la respuesta, pero si inducirlo y ese método, es más antiguo. Sócrates hubiera usado una cosa así, entonces no es mío, no es como la pólvora digamos, pero se hace, se tiene que hacer y se confunde muchas veces con el que da respuestas. Cuesta mucho entender eso, pero se relaciona directamente para responder la pregunta y se genera como la situación de aprendizaje igual.*

**19.- Una vez que diagnostican aquellas barreras de aprendizaje en los estudiantes ¿cuáles son las acciones que toman para favorecer el progreso de los educandos?**

*Bueno se conversa y primero se hace un plan de intervención en todas las barreras. se hace un plan de intervención, no solamente se reduce, sino que sobre las barreras, que pueden ser internas, externas, con las internas hay que hacer el trabajo un poco más duro por ejemplo: con una discapacidad intelectual física, yo no puedo meterme al cerebro del niño y hacer unas conexiones neuronal, no puedo, sí puedo fortalecer su aprendizaje desde el principio, pero si la barrera del niño, o sea de un joven o de un adulto, es que es corto de vista, bueno tengo que hacer un plan de intervención desde su dificultad, pero también hacer una adecuación en la sala que es sentarlo más adelante. Entonces, hay que ver un plan de intervención dual ahí desde el alumno y de las barreras que son externas, también que le impiden muchas veces que aprendan.*

**20.- Considerando las complejidades que presenta este contexto educativo, en su opinión ¿cuál es el tipo de evaluación más pertinente de acuerdo a las características de los estudiantes?**

*De proceso, justamente de proceso, que no sean tan tajante, que no sean tan drásticos, que lo drástico no sirve. Si bien es cierto, estamos en un sistema conductista, yo no satanizo. El conductismo, yo creo en estos casos y en los más pequeños incluso, genera bases de conductas para el aprendizaje. O sea no puedo partir con constructivismo, si no tengo bases de conductas adecuadas para que aprendan. Acá el conductismo es una de las cosas, ellos vienen acá a aprender porque tienen una conducta de por medio y eso es un condicionamiento, o sea vienen condicionados por algo, en base a eso yo creo que la evaluación más pertinente sería la de proceso.*

## Entrevista 10

**Fecha:** 16 de noviembre de 2017 **Entrevistado:** Rubén Cortés **Cargo:** Profesor de Educación Diferencial

**Dimensión:** Recepción del contexto y función de la educación

**1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor/a de Educación Diferencial en el Liceo penitenciario y cómo ha sido su experiencia en este contexto educativo?**

*Llevo trabajando desde el año 2011 acá, en marzo del 2011, es decir, llevo casi 7 años. Bueno ha sido bastante provechosa, yo vengo de trabajar, venía en ese entonces de trabajar en escuelas especiales de Santiago y en ese momento estaba trabajando en una escuela rural en el norte. Entonces el cambio fue un poco drástico al venirme a trabajar acá, y en un inicio me costó un poco el tema del cambio de niño a adulto, pero más que eso nada más y el resto de los años, puras cosas positivas.*

**2. ¿Qué rol cree usted que cumple el/la educador/a diferencial al interior de este liceo como facilitador del proceso de aprendizaje?**

*Creo que el rol del educador diferencial hoy en día ha cambiado mucho, desde que se inició el programa de integración. En un inicio el educador de diferencial era visto como un ayudante de profesor de aula y con el transcurso de los años, se ha convertido en un coeducador, es decir, es quien proporciona tal vez las estrategias o algún tipo de estrategia diversificada para el profesor de aula regular, o de educación media y poder hacer las adecuaciones curriculares correspondientes en forma conjunta.*

**3. ¿Cómo recepciona usted que su estudiante posea una ficha delictual y de qué forma establece una relación pedagógica?**

*Parece que nosotros no tenemos acceso a las fichas delictuales, o sea en estricto rigor no debiésemos saber el delito del alumno. Yo suelo repetir y suelo trabajar sobre la base de que acá en el liceo los chiquillos son estudiantes, no son reos. Si bien trabajamos dentro de un contexto de encierro o de un penal, el liceo es un espacio de protección para*

*eso. Profesor-alumno esa es la relación directa que establezco, no establezco una relación de funcionario de gendarmería, porque no lo soy, a interno, sino que de profesor a alumno.*

**Dimensión:** Perfil del profesor en contexto de encierro

**4. De acuerdo al proceso de formación como docente ¿Fueron pertinentes las herramientas pedagógicas entregadas para desempeñarse como profesor/a en Educación Diferencial en contexto de encierro?**

*No, claramente no. Yo estude en la Universidad Silva Henríquez y no recibí ningún tipo de herramienta que tuvieran que ver con educación de adultos. Estaba todo enfocado a la educación tradicional regular.*

**5. ¿Qué competencias son preponderantes al momento de responder desde su rol como educador/a diferencial a las particularidades del contexto educativo?**

*Es un poco difícil destacar alguna idea, pero creo que una de las habilidades que hay que tener es ser creativos al momento de manifestar, o de proponer al profe con el cual yo estoy trabajando, proponer ciertas actividades que les permitan a todos los alumnos aprender. En ese sentido creo que una de las habilidades preponderantes es ser creativos.*

**Dimensión:** Necesidades educativas especiales (NEE) y adecuación curricular en el área de Lengua Castellana y Comunicación

**6. ¿En base a qué decreto de educación usted elabora su programa de trabajo para atender a las necesidades educativas de los estudiantes del Liceo?**

*Bueno a nosotros como educadores diferenciales nos rige el programa de integración, nos rige el decreto 170 desde el año 2011, y ese decreto establece la atención para alumnos y el recibir subvención por alumnos con necesidades especiales. Ahora nosotros para elaborar las adecuaciones curriculares, nos basamos en el decreto de educación de adultos y hacemos las adecuaciones curriculares pertinentes de acuerdo a los contenidos que se trabajan en ese decreto.*



**7.- ¿De qué manera interviene usted en el aula de clases y en la de recursos según lo establecido en el decreto 170?**

*Bueno el decreto establece la atención de 7 alumnos por curso, 2 alumnos con necesidades educativas permanentes y 5 alumnos con necesidades educativas transitorias. Ahora bien, la atención en los cursos nunca es solo para esos 7 alumnos, nunca, porque claramente no son 7 alumnos que tienen necesidades especiales, sino que es la mayor parte del curso, o sea si pensamos en la realidad nuestra, todos nuestros estudiantes se han enfrentado al fracaso escolar, todos nuestros estudiantes tienen algún tipo de necesidad educativa, por lo tanto, la ayuda que se brinda o las adecuaciones que se realizan, generalmente, son para todo el curso, no solo para los 7 alumnos.*

**8.- ¿Qué tipo de NEE son más comunes dentro de este contexto?**

*Las dificultades específicas del aprendizaje, si bien nosotros trabajamos con 3 necesidades educativas que el decreto establece que son: discapacidad intelectual, funcionamiento intelectual límite, y dificultad específica del aprendizaje. La mayor parte de nuestros alumnos integrados, presenta dificultades específicas del aprendizaje.*

**9. ¿Cuáles son las NEE en el área de expresión oral y lecto-escritura que usted más identifica en los estudiantes? ¿Por qué razón cree usted que se presentan tales necesidades?**

*Bueno, las pruebas psicopedagógicas que nosotros aplicamos, son en base a un instrumento que se llama CLPT, que es una Prueba de Comprensión Lectora y Producción de textos. Las principales dificultades que se dan en nuestros estudiantes son en comprensión lectora, y ¿por qué creo que se dan en esas áreas? Es porque no hay un hábito lector, no hay lectura diaria de cualquier tipo de texto.*

**10. Considerando el contexto educativo carcelario en que se encuentra ¿Cuáles son las NEE de carácter transitorio y permanente que ha podido diagnosticar en el área de Lenguaje?**

*Lo que pasa es que nosotros las NEE no las diagnosticamos, por ejemplo, las necesidades educativas permanentes la diagnostica el psicólogo, a través de un instrumento*

*psicológico que se llama WAIS. El WAIS 4 que es la versión chilena, es un instrumento que mide no solo el área verbal, sino que también mide el área lógico matemático y de acuerdo a eso, el alumno rinde esa prueba. Eso arroja un puntaje y de acuerdo a ese puntaje el alumno está situado en cierta categoría psicológica de SEI. Eso en cuanto a las necesidades educativas permanentes, en cuanto a las necesidades educativas transitorias, nosotros evaluamos dos áreas que son las de lenguaje y matemáticas, y como te mencionaba anteriormente, las principales dificultades en el área de lenguaje se dan en comprensión lectora y en producción de textos, y también sobretodo en básica, la dificultad en la producción de texto se da más en básica que en media.*

**11.- ¿Qué instrumentos utiliza para diagnosticar las NEE en los estudiantes?**

*El CL-PT y BENTON Y LURIA, una adaptación de las pruebas de evaluación del conocimiento matemático de BENTON Y LURIA.*

**12.- ¿Cómo evalúa el proceso semestral y anual en sus estudiantes con Necesidades Educativas?**

*En términos generales se evalúa bastante bien, los alumnos de integración rinden podríamos decir, que casi a la par con los alumnos que no están integrados. Ahora bien, quiero destacar que no se realizan las adecuaciones curriculares, pues no son de carácter significativo, es decir, no se eliminan objetivo ni contenido, sino que las adecuaciones curriculares que nosotros realizamos, están más bien enfocadas a la forma de presentación del instrumento y a la mediación de algunas actividades o instrumentos de evaluación.*

**13.- ¿Qué tipos de adecuaciones realiza en el área de lenguaje para atender a las necesidades de los estudiantes en este contexto?**

*Las que te mencione, las formas de presentación de la información y la mediación en algunos instrumentos de evaluación, el que yo medie un instrumento de evaluación, no significa que le vaya a contestar la prueba al alumno, sino que le voy a proporcionar alguna estrategia para que él pueda llegar a la respuesta adecuada.*

**Dimensión:** Selección de estrategias y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje

**14.- ¿Qué estrategias y recursos didácticos son utilizados por usted como educador/a Diferencial para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje?**

*Nosotros usamos varias estrategias, pero principalmente, las enfocamos en el uso de material concreto. Nosotros como programa de integración, estamos convencidos de que el alumno, de que el estudiante en general, niño o adulto aprende haciendo. Nosotros estamos convencidos de que el conductismo no funciona mucho, sino que es el constructivismo y que el alumno pueda manipular de diferente forma la información que se le está entregando.*

**15.- ¿Qué metodologías implementa de acuerdo a las necesidades de los estudiantes para potenciar las competencias comunicativas?**

*Como te mencionaba anteriormente, el uso de material concreto tal vez como estrategia metodológica, más que nada una metodología inductiva igual, tratamos de inducir al alumno a que llegue a la respuesta correcta no dársela preferentemente.*

**16.- ¿Qué estrategias consideraría para desarrollar las competencias comunicativas a este tipo de estudiantes?**

*Bueno los chiquillos hace un tiempo atrás, no estaban muy acostumbrados a exponer, a la exposición, nadie los hacia exponer y el programa de integración de cierta forma se ha encargado de potenciar esa área, el área de la exposición, el área de la disertación, de los trabajos grupales, de que nuestro estudiante hable, se exprese de la forma en que él lo haga, o sea no hay restricciones para su expresión, sí se le plantea al alumno que se tiene que situar en el contexto de una sala de clases, que él no está en la torre digamos. Por lo tanto, el vocabulario que él usa, si bien es un poco restringido, es adecuado al contexto de la sala de clases.*

**17.- ¿Qué materiales didácticos y pedagógicos elabora para el desarrollo de las competencias comunicativas?**

*Bueno nosotros acá contamos con una gran cantidad de material tecnológico, que en verdad, no está al alcance de muchos alumnos. Nosotros nos sentimos bien privilegiados al*

*tener la tecnología que usamos: pizarra interactiva, hace un tiempo teníamos una maleta de tablets, los mismos datos, computador para cada profesor, internet, que nos permite elaborar mucho material de distintas formas de presentación, no sé si me explico.*

**Dimensión:** Rol de la evaluación

**18.- Los instrumentos de evaluación que utiliza ¿son parte de la adecuación curricular que realiza en el área de lenguaje? ¿De qué manera se relacionan?**

*Sí, la forma de trabajo que tienen los profesores idealmente, no siempre se da, es que el profesor de lenguaje elabora su instrumento de evaluación, se lo entrega al profesor de diferencial y éste realiza la adecuación al instrumento con anterioridad, para aquellos alumnos que tengan necesidades educativas especiales o que estén integrados. Ahora como te mencionaba hace un rato atrás, la principal estrategia es mediar la prueba, mediar el instrumento.*

**19.- Una vez que diagnostican aquellas barreras de aprendizaje en los estudiantes ¿cuáles son las acciones que toman para favorecer el progreso de los educandos?**

*¡Qué difícil! lo que pasa es que cuando nosotros diagnosticamos las barreras del aprendizaje, también diagnosticamos las fortalezas que el alumno tiene y el trabajo se realiza en base a las fortalezas, no a la barrera que está presentando en ese minuto el alumno. Entonces, principalmente, es la fortaleza la que se potencia y viene a tapar un poco la barrera que el alumno recibe.*

**20.- Considerando las complejidades que presenta este contexto educativo, en su opinión ¿cuál es el tipo de evaluación más pertinente de acuerdo a las características de los estudiantes?**

*Mira yo discrepo un poco de lo que me preguntas, yo que he trabajado en otro contexto creo que es mucho más fácil trabajar acá que trabajar en un contexto del medio libre ¿por qué? porque hay una multiplicidad de factores que en el medio libre no se encuentran presentes acá, por ejemplo: los apoderados, niños con trastornos conductuales*

*severos, la tecnología, el uso de los celulares afuera es enorme. Acá no tenemos problemas de conducta, no tenemos problemas con los apoderados, ni tampoco tenemos problemas con la tecnología y que el profesor afuera tiene que adecuarse a ese distractor y tal vez usarlo para poder llegar a los alumnos, acá no. Acá personalmente, el trabajo se me ha hecho mucho más fácil con nuestros estudiantes. Ahora la figura del profesor acá en este contexto, es muy respetada, si bien ha variado un poco esa forma con la llegada de una población penal con un rango etario un poco menor, o sea son más jóvenes los que están llegando, por lo tanto son un poco más inquietos, más impulsivos, más agresivos, más reactivos. La figura del profesor, sigue siendo respetada acá, y ahora voy a seguir con tu pregunta, creo que la evaluación más pertinente es una evaluación que le permita al alumno manipular. Nosotros estamos acostumbrados a hacer este típico instrumento de evaluación con alternativas, con selección múltiple, con verdadero y falso, con preguntas de desarrollo, preguntas abiertas y creo que hay una variedad de formas de evaluar el contenido o el aprendizaje del alumno. Creo que hay que romper un poco ese esquema y tratar de evaluar de otra forma, tratar de evaluar a través de trabajos grupales, a través de trabajo en la sala. Porque acá el chiquillo sale del colegio y no se vuelve a acordar de la materia, entonces es muy difícil hacer que él estudie afuera. Entonces, creo que el tipo de evaluación tiene que ser una evaluación inmediata, pasamos el contenido, evaluamos, tal vez eso va a permitir que, al momento de llegar a la prueba, tenga mayor claridad en los contenidos que él vio.*

### ANEXO 3.

#### FICHA DE CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIANTE

LICEO: \_\_\_\_\_

CURSO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

Marque con una X su respuesta cuando sea necesario.

1. - ¿Cuántos años tiene? \_\_\_\_\_

2.- ¿Cuál es su fecha de nacimiento?

--	--	--

3.- ¿Cuál es su estado civil?

Soltero	
Casado	
Separado	
Viudo	

4.- ¿Es primera vez que se encuentra cumpliendo condena en un recinto penal?

Sí	
No	

5.- Hasta el momento ¿Cuántos años se ha encontrado privado de libertad? (omite la pregunta, si cree que no es pertinente)

\_\_\_\_\_

6.- En la actualidad, ¿Tiene pareja?

Sí		(Pasar a la pregunta 7)
No		(Pasar a la pregunta 8)

7.- ¿En qué situación se encuentra con su pareja en la actualidad?

Asiste siempre a la jornada de visita	
Asiste ocasionalmente	
No asiste	

8.- ¿Tiene hijos?

Sí		(Pasar a la pregunta 9)
No		(Pasar a la pregunta 10)

9.- ¿Cuántos hijos tiene?

Propios	
No propios	

10.- ¿Con quién vivía en su infancia?

Padre		Número aprox. del núcleo familiar	
Madre			
Abuelo/a			
Conviviente			
Hermano/s			
Otros Familiares			
Otros no familiares (amigos)			

11.- Durante su infancia, ¿vivió en alguna institución (internado, hogar de menores, etc.)?

Sí	
No	

¿Cuál institución?
¿A qué edad?
¿Por cuánto tiempo?

12.- ¿A qué edad fue la última vez que asistió a un establecimiento educacional, cuando se encontraba en libertad?

\_\_\_\_\_

13.- ¿Por qué razón abandonó el sistema escolar en el medio libre?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. ¿Cuáles son sus motivaciones para asistir al Liceo del penal?

Optar a beneficios penitenciarios	
Finalizar estudios pendientes	
Evadir las tensiones que genera el encierro	
Ayudar en la enseñanza de hijos u otros familiares	
Sentir el reconocimiento por los logros académicos alcanzados	
Otros: _____	
_____	

15.- ¿Cuál es su nivel de escolaridad?

	En libertad	En el penal
Enseñanza Básica Completa		
Enseñanza Básica Incompleta		
Enseñanza Media Completa		
Enseñanza Media Incompleta		
Educación Superior Completa		
Educación Superior Incompleta		

16.- ¿Cuál es el último curso aprobado por?

Nivel	Madre	Padre
Sin instrucción		
Básica Completa		
Básica Incompleta		
Media Completa		
Media Incompleta		
Técnica Completa		
Técnica Incompleta		
Ed. Superior Completa		
Ed. Superior Incompleta		

## ANEXO 4.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO

# INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

**OBJETIVO:** MEDIR LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES EN LOS EJES DE ESCRITURA Y LECTURA EN TEXTOS NO LITERARIOS.

NOMBRE: \_\_\_\_\_

CURSO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

- ✓ Para responder la Evaluación Diagnóstica de Comprensión Lectora y Redacción, cuentas con un tiempo estimado de 90 minutos.
- ✓ Cada pregunta consta de cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una de ellas es la alternativa correcta.
- ✓ Antes de seleccionar tu respuesta, lee con detención los textos y rellena el círculo con la alternativa que consideres correcta.
- ✓ El ítem de redacción, se debe responder escribiendo legiblemente en las líneas dadas para el desarrollo.



## Comprensión de Lectura

**Texto N° 1: Lee con atención y responde las siguientes preguntas:**

**Escándalo: Selección chilena de ciclismo tuvo que devolverse del aeropuerto y no va al Mundial por "falta de recursos"**

La delegación nacional tenía todo listo para viajar a Manchester. Sin embargo, en el IND replican que incluso se les dio más fondos fiscales.

Una vez más el escándalo se apodera del deporte chileno. Y como en tantas otras ocasiones es por la falta de recursos para los deportistas. Esta vez los afectados fueron los integrantes de la selección de ciclismo nacional. Ellos estaban ayer lunes listos en el aeropuerto esperando su vuelo para viajar a Manchester a disputar el Mundial de su especialidad. Sin embargo, debieron devolverse a sus hogares. "No salió el dinero que se necesitaba y la federación estimó que así no podíamos viajar. El Comité Olímpico reservó un hotel no oficial y eso significaba más gastos de alimentación y transporte... Al final, el problema entre la ADO y la federación lo pagamos nosotros", se lamenta en el Mercurio el ciclista Luis Sepúlveda, una de las cartas del equipo nacional. Con el viaje frustrado, el equipo permanecerá entrenando en Santiago, a la espera de los Juegos Bolivarianos, que parten la próxima semana en Colombia.

Fuente:Emol.com <http://www.emol.com/noticias/Deportes/2017/11/07/882237/Nuevo-escandalo-Seleccion-chilena-de-ciclismo-tuvo-que-devolverse-del-aeropuerto-y-no-va-al-Mundial-por-falta-de-recursos.html>

**1.- ¿A qué tipo de texto pertenece lo anteriormente leído?**

- a) Resumen
- b) Informe
- c) Noticia
- d) Artículo de opinión

**2.- Al momento de entregar la información, se utiliza como recurso:**

- a) Descripción
- b) Comparación
- c) Definición
- d) Narración

**3.- ¿Quién es el emisor?**

- a) Diario El Mercurio
- b) Periodista
- c) El ciclista Luis Sepúlveda
- d) No se reconoce

**4.- El emisor tiene como finalidad:**

- a) Informar
- b) Enseñar
- c) Demostrar
- d) Entretener

**5.- Del texto anterior se entiende que:**

- a) Debe haber apoyo económico destinado a los deportistas nacionales
- b) Los ciclistas deben ser más organizados
- c) El comité olímpico fue responsable de la situación
- d) La mala administración entre el Comité Olímpico y la Federación originó el problema

**6.- ¿Quién o quiénes crees tú que son los responsables ante la situación vivida por los ciclistas?**

- a) El Gobierno
- b) Los ciclistas
- c) El Comité Olímpico y la Federación
- d) La ADO

**Texto N°2: Observa y lee detalladamente el siguiente afiche, luego responde las preguntas:**



**7.- En el texto, ¿qué función cumple la imagen del puma?**

- a) Demostrar que los pumas no son una plaga
- b) Denunciar caza indiscriminada de este animal
- c) Sensibilizar a la gente para que cuide a este felino
- d) Ejemplificar la grave situación en que se encuentran los pumas

**8.- En el texto, la palabra cazamos es sinónimo de:**

- a) Atropellamos
- b) Casamos
- c) Atrapamos
- d) Enlazamos

**9.- De acuerdo al texto, la expresión: “No permita la caza libre de este mamífero” es una:**

- a) Opinión
- b) Reflexión
- c) Obligación
- d) Sugerencia

**10.- Las ovejas son atacadas por los pumas, porque:**

- a) Reemplazan a su alimento natural
- b) Forman parte de su dieta habitual
- c) Son más fáciles de cazar
- d) Constituyen una plaga

**11.- Según el texto, el ñandú, el ciervo y el guanaco son:**

- a) Una plaga que abunda en la cordillera
- b) El alimento natural del puma
- c) Mamíferos que se alimentan de ovejas
- d) Animales en extinción

**Texto N°3: Lee el siguiente texto y responde las preguntas, seleccionando la alternativa que consideres correcta:**

Señor Director:

En la última década la población inmigrante ha aumentado exponencialmente, en muchos casos los chilenos en general los apartan, los alejan e incluso los ofenden sin siquiera hacer el esfuerzo de entenderlos. Los contratistas por lo general (cuando son haitianos) les pagan sueldos miserables, los arrendadores les dan lugares deplorables y en muchos casos hay un gran número de ellos viviendo en un espacio muy reducido.

El gobierno actual y los que están por venir deben tomar cartas en el asunto sobre el tema de inclusión cultural y a su vez compartir sus hermosas culturas, pero también es tarea de cada uno de los chilenos identificarnos como personas humanas, más empáticas y dispuestas a recibir de mejor manera a nuestros hermanos extranjeros.

Fuente: <http://radio.uchile.cl/2017/06/07/migracion-en-chile/>

**12.- El texto anteriormente leído corresponde a:**

- a) Un informe
- b) Una carta de opinión
- c) Un reclamo
- d) Una noticia

**13.- ¿Cuál es el tema central del texto leído?**

- a) La inmigración en Chile
- b) Ausencia de seguros sociales para los extranjeros
- c) Inclusión laboral
- d) Subsidios de viviendas para los migrantes

**14.- ¿Cuál de las siguientes alternativas resume la idea principal?**

- a) Características de los inmigrantes
- b) Proceso de inclusión cultural de los inmigrantes en Chile
- c) La búsqueda de oportunidades de los extranjeros en nuestro país
- d) Discriminación laboral y social existente en la población inmigrante

**15.- ¿Qué es lo que propone o dice el autor de la carta?**

- a) Que el gobierno aplique las medidas necesarias para mejorar la inclusión cultural
- b) Que se prohíba el ingreso de los inmigrantes a Chile
- c) Subir los sueldos a la población extranjera
- d) Que los chilenos menosprecien a quienes lleguen al país

**16.- En la introducción del texto se plantea que:**

- a) Los inmigrantes solo vienen a quitar el trabajo a los chilenos
- b) La población inmigrante ha aumentado, originando problemas de discriminación
- c) No deberían permitir el ingreso al país de los haitianos
- d) Empatizar con la población extranjera que reside en nuestro país

**17.- ¿Qué problema se plantea en el desarrollo del escrito?**

- a) Los contratistas valoran y respetan el trabajo realizado por los inmigrantes
- b) La mayoría de los extranjeros viven en condiciones de hacinamiento
- c) La población inmigrante recibe sueldos bajos y aprovechamiento de los arrendadores
- d) Los chilenos pierden empleos por la llegada de extranjeros

**18.- Para concluir el emisor de la carta hace un llamado a:**

- a) Prohibir el ingreso de extranjeros al país

- b) Que el gobierno trabaje por la inclusión cultural y que los chilenos tengan una actitud afectuosa al recibir a nuestros hermanos extranjeros
- c) Que el gobierno se haga cargo de entregar viviendas en óptimas condiciones
- d) Que el gobierno de nuevas oportunidades laborales

## II. Redacción

**Imagina que debes hacer una petición para que te otorguen un beneficio penitenciario. En el espacio designado, deberás llevar a cabo la escritura de una carta al Alcaide dando a conocer tu solicitud:**

\_\_\_\_\_ :

## ANEXO 5. PAUTA DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA COMPRENSIÓN LECTORA

Pregunta	Respuesta correcta	Indicador de aprendizaje	Justificación
<b>Texto 1</b>	Alternativa		
<b>1</b>	C	Identifica tipología textual	El estudiante debe realizar una lectura global para identificar el tipo y estructura del texto.
<b>2</b>	A	Extrae información explícita del texto leído	El estudiante debe reconocer los recursos utilizados para favorecer la comprensión y eficacia comunicativa al momento de entregar la información.
<b>3</b>	B	Infiere los factores de la comunicación en texto informativo	El estudiante detecta y conecta los elementos del texto que dan cuenta de las personas involucradas en los hechos de la noticia, y el emisor de la información expuesta.
<b>4</b>	A	Extrae información implícita en lo leído	El estudiante realiza inferencias, estableciendo relaciones entre información explícita e implícita de diferentes partes del texto y su globalidad, para identificar el propósito comunicativo del emisor en la información leída.
<b>5</b>	D	Interpreta lo leído	El estudiante debe observar y analizar globalmente el texto, e inferir de la información entregada, discriminando entre los distractores entregados, seleccionando la respuesta más precisa.
<b>6</b>	C	Interpreta lo leído	Los estudiantes establecen relaciones sobre aspectos de contenidos y contextuales, para determinar elementos claves sobre los hechos expuestos por el emisor del mensaje.
<b>Texto 2</b>			
<b>7</b>	C	Interpreta lo leído	El estudiante debe realizar una lectura global para identificar la función de la imagen, en relación a las características y los recursos empleados en los mensajes de los medios de comunicación.
<b>8</b>	C	Incrementa vocabulario	Infiere en el texto leído, a través de claves contextuales, el significado de la palabra <i>cazamos</i> , seleccionando un sinónimo que indique la misma acción, conectando la información del texto y los conocimientos previos, para atribuir el significado correcto al término.
<b>9</b>	D	Interpreta lo leído	El estudiante debe identificar el propósito comunicativo de la expresión, realizando una lectura global del texto.
<b>10</b>	A	Extrae información implícita	El estudiante debe realizar una inferencia: que el puma ataca, debido a que el hombre se apropia de su territorio y caza sus presas naturales. A partir de una información ubicada en una parte específica del texto, el alumno debe realizar una inferencia. Los distractores apuntan a hipótesis que no se pueden comprobar con elementos del texto.



<b>11</b>	B	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en el texto. El estudiante debe discriminar entre informaciones que compiten entre sí e identificar la respuesta correcta.
<b>Texto 3</b>			
<b>12</b>	B	Identifica tipología textual	El estudiante debe realizar una lectura global para identificar los elementos característicos de recursos de estilo y lenguaje empleado en el texto, que permite reconocer la tipología textual leída.
<b>13</b>	A	Extraer información explícita e implícita	El estudiante deberá buscar datos específicos en el texto para establecer relaciones con información explícita e implícita, con el propósito de reconocer el tema central del texto.
<b>14</b>	D	Sintetiza el contenido del texto	El estudiante sintetiza los elementos centrales de lo expuesto en el texto, distinguiendo las ideas claves de los detalles, identificando en la respuesta correcta, aquella información que resume la idea principal.
<b>15</b>	A	Extraer información explícita	El estudiante basándose en la información presente en el texto, identifica el propósito y el punto de vista del emisor de la carta leída.
<b>16</b>	B	Extraer información explícita	El estudiante reconoce a través de claves textuales, aquellas ideas principales que introducen el contenido expuesto, distinguiendo a su vez las ideas secundarias.
<b>17</b>	C	Interpreta lo leído	El estudiante realiza inferencias sobre aspectos de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita, para interpretar el sentido global de los problemas planteados por el autor en el desarrollo del escrito.
<b>18</b>	B	Interpretar lo leído	Interpreta y reflexiona las diferentes partes del texto, para abordar el texto en forma global, distinguiendo entre las ideas claves y los detalles, con el objetivo de identificar la intención comunicativa del emisor.

**PAUTA DE EVALUACIÓN**  
**“REDACCIÓN CARTA DE PETICIÓN”**

**Objetivo:** Medir las competencias comunicativas de los estudiantes en el eje de escritura, en textos no literarios.

**Establecimiento educacional:** \_\_\_\_\_

**Curso:** \_\_\_\_\_

<b>CRITERIOS</b>	<b>LOGRADO</b>	<b>MEDIANAMENTE LOGRADO</b>	<b>DEFICIENTE</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>NO LOGRADO</b>
<b>INDICADORES</b>					
1.- Redacta un texto breve, considerando: a quien va dirigida, petición y despedida.					
2.- Aplica reglas ortográficas, donde se tomará en cuenta: 0 falta, 4 puntos; 3 faltas, 3 puntos; 4 faltas, 2 puntos; 5 faltas o más, 1 punto.					
3.- Plantea un texto coherente, facilitando su comprensión.					
4.- Utiliza un lenguaje apropiado, acorde al tipo de texto.					
5.- Expone con claridad las ideas, cumpliendo con el propósito de la carta.					
<b>OBSERVACIONES:</b>					

## ANEXO 6. PAUTA DE EVALUACIÓN

### “JUEGO DE ROLES”

**Objetivo:** Utilizar un registro de habla adecuado a diversas situaciones comunicativas.

**Establecimiento educacional:** \_\_\_\_\_

**Integrantes:** \_\_\_\_\_

**Curso:** \_\_\_\_\_ **Grupo N°:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Situación comunicativa representada:** \_\_\_\_\_

CRITERIOS INDICADORES	LOGRADO CON EXCELENCIA	LOGRADO	EN PROCESO DE DESARROLLO	NO LOGRADO
1.-Demuestran una actitud activa y colaborativa ante la presentación de situaciones cotidianas.				
2.-Emplean un registro, nivel y norma de habla adecuada al contexto lingüístico, considerando los participantes del acto comunicativo.				
3.-Adoptan un léxico apropiado al rol comunicativo requerido.				
4.-Aplican adecuadamente elementos de la comunicación dialógica, considerando turnos de habla, cohesión y organización del discurso.				
5.-Demuestran un uso apropiado de recursos de la comunicación paraverbal (prosodia y vocalización) y no verbal (Kinésica, proxémica e icónica) para otorgar coherencia y comprensión en los mensajes transmitidos en la				

interacción dialógica interpretada.				
<b>OBSERVACIONES:</b>				

## ANEXO 7. EVIDENCIA FOTOGRÁFICA ACTIVIDAD JUEGO DE ROLES

### Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis





**Liceo de Adultos Rebeca Olivares Benítez**





## ANEXO 8. VALIDACIÓN DE EXPERTOS



FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO

### VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Estimado(a) Docente:

Es grato dirigirme a usted para manifestarle mi saludo cordial. Dada su experiencia profesional, le solicito su colaboración como experto para la validación de la propuesta de adecuación curricular, que conforma un material orientado a docentes de Lengua y Literatura que realizan labores pedagógicas en liceos intrapenitenciarios. De esta manera, se tiene como propósito recoger información directa para la investigación titulada: **“Proyecto de Adecuación Curricular orientado al desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de aulas intrapenitenciarias”** para obtener el grado académico de Licenciado en Educación en Castellano.

Para efectuar la validación de la propuesta, usted deberá leer cuidadosamente cada indicador y su correspondiente dimensión para ser evaluado, en donde se puede seleccionar solo una alternativa, de acuerdo a su criterio y experiencia profesional en la modalidad educativa investigada.

Se le agradece cualquier sugerencia relativa a la pertinencia y congruencia, u otro aspecto que considere relevante para mejorar la propuesta pedagógica.

Se despide atentamente

Josefina Álvarez Ramírez

Email: [jpalvarez@miucsh.cl](mailto:jpalvarez@miucsh.cl)

1. DATOS PERSONALES

Nombre:	Byron Esteban Pizarro Cristi
Edad:	37
Grado académico:	Licenciado en Educación
Profesión:	Profesor Ed General Básica
Cargos asumidos en el sistema educativo:	Profesor
Post- grados:	Diplomado en Educación de Adultos
Años de experiencia en Ed. en Contexto de Encierro:	8 años
Lugar de trabajo:	Liceo Rebecca Olivares Benítez/colina 1
Proyectos educativos orientados a liceos intrapenitenciarios (mencione intervenciones pedagógicas en las que haya diseñado o participado)	<p>Proyecto Epraye (Educación por refuerzo afectivo y efectivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I Seminario Internacional en Chile (relator)</li> <li>- V Seminario Internacional Buenos Aires (relator)</li> <li>- Semifinalista Teacher Prize Chile.</li> </ul>
Área en que ejerce docencia en Educación en Contexto de Encierro:	Ed. Básica Lenguaje y Comunicación
Otros:	

Firma validador experto: 

Correo: ByronPizarroCristi@gmail.com





### I. Instrucciones para la validación:

Le pedimos valorar la **PROPUESTA PEDAGÓGICA** conforme a las dos dimensiones que se plantean. La primera, dice relación con la coherencia de sus fundamentos teóricos y estructura de la propuesta de adecuación curricular; la segunda, determina los grados de pertinencia y relevancia de la adecuación aportada para orientar el desarrollo competencias comunicativas, a través de la enseñanza de la Lengua, en estudiantes de liceos intrapenitenciarios.

Lea las siguientes afirmaciones, y marque con “x” en la columna 3, cuando el enunciado lo represente **totalmente**; 2 si lo representa **parcialmente**; 1, si lo valora como **deficiente o insuficiente**; y finalmente como ‘**no se observa**’, en el caso de que la aseveración no lo represente en absoluto.

#### Dimensión I: Fundamentos teóricos y estructura

N°		3 T	2 P	1 D/I	No se observa
1	La propuesta pedagógica se fundamenta en referentes constructivistas, proponiendo soluciones que resultan pertinentes para hacerse cargo de las necesidades educativas de personas privadas de libertad.	X			
2	Las orientaciones metodológicas apuntan a desarrollar competencias comunicativas mediante actividades y estrategias que son coherentes para guiar los procesos de aprendizaje en el contexto de encierro de los estudiantes.	X			
3	La adecuación curricular promueve procesos de enseñanza-aprendizaje que implican una participación activa, trabajo colaborativo y la toma de decisiones de los mismos estudiantes, contribuyendo a desarrollar competencias sociales.	X			
4	La propuesta no sólo es teórica, sino que aporta estrategias didácticas concretas para orientar el proceso pedagógico en aulas intrapenitenciarias.	X			
5	Las dimensiones de las competencias comunicativas a desarrollar se corresponden con las orientaciones dadas por el currículum nacional, para la enseñanza de la Lengua.	X			
6	El enfoque sistémico que asume la propuesta y la secuencialidad de los contenidos de la respectiva adecuación, se alinean con los aprendizajes esperados, contenidos e indicadores de evaluación que señala el Programa de Estudio de Educación de Adultos.	X			
7	La propuesta ofrece al profesor de aula un enfoque estratégico para vincular los contenidos sobre los textos no literarios y el proceso de comunicación, con el desarrollo del habilidades comunicativas y sociales.	X			
8	La adecuación curricular diseñada constituye un recurso pedagógico que aporta a ampliar las investigaciones académicas existente a nivel nacional sobre la Educación en Contexto de Encierro.	X			

#### Comentarios:

Esta propuesta resulta ser muy útil y necesaria de implementar en nuestro contexto debido a la necesidad de generar nuevas metodologías que sean un aporte a la significancia del aprendizaje.

**Dimensión II: Adecuación Curricular**

N°		3	2	1	No se observa
1	Se elabora una propuesta de adecuación que contempla la modificación de elementos del currículum, a nivel metodológico (estrategias y actividades), contenidos y objetivos.	X			
2	La propuesta es una adaptación que responde a los lineamientos del cómo realizar una adecuación curricular de tipo significativa.	X			
3	Se plantean estrategias didácticas que contribuyen a disminuir los grados de tensión a los cuales se ven expuestos los estudiantes en el contexto carcelario	X			
3	Las orientaciones al docente destacan la relevancia de generar un clima de aula basado en la convivencia, potenciando habilidades de carácter comunicativo y social, lo que busca apoyar el proceso de re-socialización con el medio libre de los estudiantes.	X			
4	La secuencialidad diseñada para abordar las unidades y sus respectivas orientaciones didácticas, están distribuidas mediante una estructura sencilla y flexible, posibles de implementar en aulas penitenciarias.	X			
5	El material didáctico propicia formas para mejorar el desarrollo de habilidades comunicativas, donde el docente se posiciona desde un rol mediador que integra activamente al estudiante como protagonista en la construcción de sus aprendizajes.	X			
6	Las orientaciones didácticas diseñadas, revelan una vía de cómo enseñar contenidos vinculados con la comunicación y los textos no literarios desde su carácter práctico-funcional.	X			

Comentarios:

Esta propuesta es interesante y realizable, demuestra que fue presentada y realizada ante un conocimiento del contexto y la situación vivida por los estudiantes que se encuentran reclusos en este recinto penal.

Destaco lo necesario de la aplicación de propuestas como estas, las cuales son una gran aporte a la metodología significativa para lograr los aprendizajes en este tipo de estudiantes.

**¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!**

1. DATOS PERSONALES

Nombre:	Rodrigo Junior Ahumada Melina
Edad:	33 años
Grado académico:	Licenciado en Educación
Profesión:	Profesor de Castellano
Cargos asumidos en el sistema educativo:	Profesor
Post- grados:	Diplomado en Educación de Adultos
Años de experiencia en Ed. en Contexto de Encierro:	8 años
Lugar de trabajo:	Colima 1 / Liceo Rebeca Olivares B.
Proyectos educativos orientados a liceos intrapenitenciarios (mencione intervenciones pedagógicas en las que haya diseñado o participado)	
Área en que ejerce docencia en Educación en Contexto de Encierro:	Lenguaje y Comunicación
Otros:	

Firma validador experto:



Correo: [cmdte.rodrigo@hotmail.com](mailto:cmdte.rodrigo@hotmail.com)



### I. Instrucciones para la validación:

Le pedimos valorar la **PROPUESTA PEDAGÓGICA** conforme a las dos dimensiones que se plantean. La primera, dice relación con la coherencia de sus fundamentos teóricos y estructura de la propuesta de adecuación curricular; la segunda, determina los grados de pertinencia y relevancia de la adecuación aportada para orientar el desarrollo competencias comunicativas, a través de la enseñanza de la Lengua, en estudiantes de liceos intrapenitenciarios.

Lea las siguientes afirmaciones, y marque con “x” en la columna 3, cuando el enunciado lo represente **totalmente**; 2 si lo representa **parcialmente**; 1, si lo valora como **deficiente o insuficiente**; y finalmente como **‘no se observa’**, en el caso de que la aseveración no lo represente en absoluto.

#### Dimensión I: Fundamentos teóricos y estructura

Nº		3 T	2 P	1 D/ I	No se observa
1	La propuesta pedagógica se fundamenta en referentes constructivistas, proponiendo soluciones que resultan pertinentes para hacerse cargo de las necesidades educativas de personas privadas de libertad.	X			
2	Las orientaciones metodológicas apuntan a desarrollar competencias comunicativas mediante actividades y estrategias que son coherentes para guiar los procesos de aprendizaje en el contexto de encierro de los estudiantes.	X			
3	La adecuación curricular promueve procesos de enseñanza-aprendizaje que implican una participación activa, trabajo colaborativo y la toma de decisiones de los mismos estudiantes, contribuyendo a desarrollar competencias sociales.	X			
4	La propuesta no sólo es teórica, sino que aporta estrategias didácticas concretas para orientar el proceso pedagógico en aulas intrapenitenciarias.	X			
5	Las dimensiones de las competencias comunicativas a desarrollar se corresponden con las orientaciones dadas por el currículum nacional, para la enseñanza de la Lengua.	X			
6	El enfoque sistémico que asume la propuesta y la secuencialidad de los contenidos de la respectiva adecuación, se alinean con los aprendizajes esperados, contenidos e indicadores de evaluación que señala el Programa de Estudio de Educación de Adultos.	X			
7	La propuesta ofrece al profesor de aula un enfoque estratégico para vincular los contenidos sobre los textos no literarios y el proceso de comunicación, con el desarrollo del habilidades comunicativas y sociales.	X			
8	La adecuación curricular diseñada constituye un recurso pedagógico que aporta a ampliar las investigaciones académicas existente a nivel nacional sobre la Educación en Contexto de Encierro.	X			

#### Comentarios:

La propuesta resulta interesante y movidosa, las actividades pertinentes y motivadoras para el estudiante.

**Dimensión II: Adecuación Curricular**

Nº		3	2	1	No se observa
1	Se elabora una propuesta de adecuación que contempla la modificación de elementos del currículum, a nivel metodológico (estrategias y actividades), contenidos y objetivos.	X			
2	La propuesta es una adaptación que responde a los lineamientos del cómo realizar una adecuación curricular de tipo significativa.	X			
3	Se plantean estrategias didácticas que contribuyen a disminuir los grados de tensión a los cuales se ven expuestos los estudiantes en el contexto carcelario	X			
3	Las orientaciones al docente destacan la relevancia de generar un clima de aula basado en la convivencia, potenciando habilidades de carácter comunicativo y social, lo que busca apoyar el proceso de re-socialización con el medio libre de los estudiantes.	X			
4	La secuencialidad diseñada para abordar las unidades y sus respectivas orientaciones didácticas, están distribuidas mediante una estructura sencilla y flexible, posibles de implementar en aulas penitenciarias.	X			
5	El material didáctico propicia formas para mejorar el desarrollo de habilidades comunicativas, donde el docente se posiciona desde un rol mediador que integra activamente al estudiante como protagonista en la construcción de sus aprendizajes.	X			
6	Las orientaciones didácticas diseñadas, revelan una vía de cómo enseñar contenidos vinculados con la comunicación y los textos no literarios desde su carácter práctico-funcional.	X			

Comentarios:

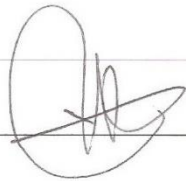
La propuesta es absolutamente realizable y realista. Perfectamente se puede ejecutar en este particular contexto. Lo anterior dicho evidencia un acabado conocimiento del perfil del estudiante con el que trabajamos de parte de la colega.

*¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!*

1. DATOS PERSONALES

Nombre:	Nelson Alfredo Cerda Gutiérrez
Edad:	42
Grado académico:	Profesor Diferencial Licenciado en Educación
Profesión:	Profesor Diferencial Programa Integración Escolar
Cargos asumidos en el sistema educativo:	Profesor - Director Coordinador PIE Colina 2 Profesor PIE Colina 1
Post- grados:	- Postítulo Lenguaje y Comunicación Trastornos del Lenguaje - Diplomado Educ. Aduldo, Diplomado en trabajos en Necesidades Educ. Especiales, Diplomado en gestión y administración
Años de experiencia en Ed. en Contexto de Encierro:	10 años
Lugar de trabajo:	Liceo Rebeca Olivares Benítez
Proyectos educativos orientados a liceos intrapenitenciarios (mencione intervenciones pedagógicas en las que haya diseñado o participado)	Programa de Integración Escolar - Participación y relator Congreso Nacional de Educ. Diferencial
Área en que ejerce docencia en Educación en Contexto de Encierro:	Profesor Diferencial Programa Integración Escolar
Otros:	

Firma validador experto: \_\_\_\_\_



Correo: nelson.cerda.guti@gmail.com



**I. Instrucciones para la validación:**

Le pedimos valorar la **PROPUESTA PEDAGÓGICA** conforme a las dos dimensiones que se plantean. La primera, dice relación con la coherencia de sus fundamentos teóricos y estructura de la propuesta de adecuación curricular; la segunda, determina los grados de pertinencia y relevancia de la adecuación aportada para orientar el desarrollo competencias comunicativas, a través de la enseñanza de la Lengua, en estudiantes de liceos intrapenitenciarios.

Lea las siguientes afirmaciones, y marque con "x" en la columna 3, cuando el enunciado lo represente **totalmente**; 2 si lo representa **parcialmente**; 1, si lo valora como **deficiente o insuficiente**; y finalmente como **'no se observa'**, en el caso de que la aseveración no lo represente en absoluto.

**Dimensión I: Fundamentos teóricos y estructura**

Nº		3 T	2 P	1 D/I	No se observa
1	La propuesta pedagógica se fundamenta en referentes constructivistas, proponiendo soluciones que resultan pertinentes para hacerse cargo de las necesidades educativas de personas privadas de libertad.	X			
2	Las orientaciones metodológicas apuntan a desarrollar competencias comunicativas mediante actividades y estrategias que son coherentes para guiar los procesos de aprendizaje en el contexto de encierro de los estudiantes.	X			
3	La adecuación curricular promueve procesos de enseñanza-aprendizaje que implican una participación activa, trabajo colaborativo y la toma de decisiones de los mismos estudiantes, contribuyendo a desarrollar competencias sociales.	X			
4	La propuesta no sólo es teórica, sino que aporta estrategias didácticas concretas para orientar el proceso pedagógico en aulas intrapenitenciarias.	X			
5	Las dimensiones de las competencias comunicativas a desarrollar se corresponden con las orientaciones dadas por el curriculum nacional, para la enseñanza de la Lengua.	X			
6	El enfoque sistémico que asume la propuesta y la secuencialidad de los contenidos de la respectiva adecuación, se alinean con los aprendizajes esperados, contenidos e indicadores de evaluación que señala el Programa de Estudio de Educación de Adultos.	X			
7	La propuesta ofrece al profesor de aula un enfoque estratégico para vincular los contenidos sobre los textos no literarios y el proceso de comunicación, con el desarrollo del habilidades comunicativas y sociales.	X			
8	La adecuación curricular diseñada constituye un recurso pedagógico que aporta a ampliar las investigaciones académicas existente a nivel nacional sobre la Educación en Contexto de Encierro.	X			

Comentarios:

- La propuesta pedagógica se orienta ante metodologías y estrategias muy competentes para el contexto.
- Se utilizan adecuaciones significativas que apuntan correctamente a la atención de todos los estudiantes, ya sea con sin NEE como también con NEE.
- Las actividades son muy motivadoras y aplicadas a la realidad del contexto carcelario.
- La propuesta ofrece al docente, secuencialidad de trabajo, una adecuación pertinente, alineando los contenidos con los aprendizajes que se esperan.

**Dimensión II: Adecuación Curricular**

Nº		3	2	1	No se observa
1	Se elabora una propuesta de adecuación que contempla la modificación de elementos del currículum, a nivel metodológico (estrategias y actividades), contenidos y objetivos.	X			
2	La propuesta es una adaptación que responde a los lineamientos del cómo realizar una adecuación curricular de tipo significativa.	X			
3	Se plantean estrategias didácticas que contribuyen a disminuir los grados de tensión a los cuales se ven expuestos los estudiantes en el contexto carcelario	X			
3	Las orientaciones al docente destacan la relevancia de generar un clima de aula basado en la convivencia, potenciando habilidades de carácter comunicativo y social, lo que busca apoyar el proceso de re-socialización con el medio libre de los estudiantes.	X			
4	La secuencialidad diseñada para abordar las unidades y sus respectivas orientaciones didácticas, están distribuidas mediante una estructura sencilla y flexible, posibles de implementar en aulas penitenciarias.	X			
5	El material didáctico propicia formas para mejorar el desarrollo de habilidades comunicativas, donde el docente se posiciona desde un rol mediador que integra activamente al estudiante como protagonista en la construcción de sus aprendizajes.	X			
6	Las orientaciones didácticas diseñadas, revelan una vía de cómo enseñar contenidos vinculados con la comunicación y los textos no literarios desde su carácter práctico-funcional.	X			

Comentarios:

- Propuesta muy aceptable y con un muy buen sustento pedagógico; Se observa dedicación y mucho profesionalismo.
- Se felicita y se espera que sea aplicado en el Liceo.
- Resulta muy importante destacar el planteamiento de estrategias, uso de material didáctico, contenido vinculator y su estructura flexible y sencilla, son un aporte relevante a la enseñanza de uso práctico para el logro de aprendizajes en el desarrollo de habilidades Comunicativas.

**¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!**