



UNAE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en:
Educación de Jóvenes y Adultos

Estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural presentes en la educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro del Ecuador, durante el período de 2018-2022

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Maestría en Educación de Jóvenes y Adultos

Autor:

Walker Fernando Vizcarra Gaibor
CI: 1708537590

Tutora:

Mario Marino Madroñero Morillo
CI: 0151663630

Azogues
27-septiembre-2022



Resumen:

El autor analiza experiencias educativas significativas de docentes en la educación en contextos de encierro de jóvenes y adultos en Ecuador; con ello se plantea elaborar una estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural presentes en la educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro del Ecuador, durante el período de 2018-2022. La perspectiva del autor recupera lo dicho por Morín en torno al modo de encarar a la complejidad de un modo no-simplificador y, para ello se nutre de la voz de los docentes en la reconstrucción de sus prácticas educativas significativas con el propósito de lograr una “ecología de saberes” (de Sousa Santos, 2010). El estudio es de carácter descriptivo y avanzará desde la recuperación de experiencias hacia procesos interpretativos de los fenómenos encontrados en los relatos docentes (Jara, 2021). Para lograrlo el autor ha realizado un análisis documental, ha elaborado encuestas con docentes y autoridades, entrevistas a profundidad con docentes y ha realizado un grupo focal. Este estudio permite comprender cómo los docentes de contextos de encierro se han dado modos para lograr estas experiencias educativas significativas de contextualización curricular, con enfoque inclusivo e intercultural; estos aportes permitirán mejorar no solo la formación de los estudiantes jóvenes y adultos privados de la libertad, sino que repercutirá en los procesos de rehabilitación social.

Palabras claves: Contextualización curricular, enfoque inclusivo e intercultural, contextos de encierro de jóvenes y adultos, estrategia metodológica



Abstract:

The author analyzes significant educational experiences of teachers in the education of young people and adults in prison contexts in Ecuador; with this, it is proposed to develop a methodological strategy to promote the curricular contextualization with an inclusive and intercultural approach present in the education of young people and adults in prison contexts in Ecuador, during the period of 2018-2022. The author's perspective recovers what Morin said about the way to face complexity in a non-simplifying way and, for this purpose, he draws on the voice of teachers in the reconstruction of their significant educational practices with the purpose of achieving an "ecology of knowledge" (de Sousa Santos. 2010). The study is descriptive in nature and will advance from the recovery of experiences towards interpretative processes of the phenomena found in the teachers' accounts (Jara, 2021). To achieve this, the author conducted a documentary analysis, elaborated surveys with teachers and authorities, conducted in-depth interviews with teachers and carried out a focus group. This study allows understanding how teachers in prison contexts have given themselves ways to achieve these significant educational experiences of curricular contextualization, with an inclusive and intercultural approach; these contributions will allow improving not only the training of young students and adults deprived of liberty, but will also have an impact on the processes of social rehabilitation.

Keywords: Curricular contextualization, inclusive and intercultural approach, youth and adult confinement contexts, methodological strategy.

Índice del Trabajo

Table of Contents

1. Introducción.....	6
1.1. Descripción general y específica de la problemática.....	8
1.2. Formulación del problema.	14
1.3. Justificación de la investigación.....	14
1.4 Objetivos.	19
1.4.1 General.	19
1.4.2 Específicos.....	19
2. Referente teórico.....	19
2.1. Antecedentes o estado del arte.	19
2.2. Referente teórico.	21
2.2.1. Currículo y su contextualización	21
2.2.2. Contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural.....	26
2.2.3. Contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en los contextos de encierro en la Educación de Jóvenes y Adultos en la Modalidad Presencial	32
3. Referente metodológico.....	36
3.1. Enfoque epistemológico que se asume	36
3.2. Paradigma, enfoque y metodología de investigación asumida.....	39
3.3. Fases por las que transitó la investigación	40
3.4. Sujetos de estudio	41
3.5. Operacionalización de las categorías y/o variables objeto de estudio	43
3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de información	46
3.7. Análisis de la información.....	46
3.7.1. Revisión documental	46
3.7.2. Resultados obtenidos en la encuesta	48
3.7.2.1 Información obtenida de las autoridades educativas.....	48
3.7.2.2 Información obtenida de los docentes	52
3.7.3 Recomendaciones vinculadas a dimensiones de operacionalización para tener experiencias educativas significativas	61



4. Estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, durante el período de 2018-2022	61
4.1 Componentes estructurales de la estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, durante el período de 2018-2022	62
4.2. Descripción de la estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, durante el período de 2018-2022.....	64
4.3. Resultados de la validación de la propuesta.	99
5. Conclusiones.....	101
6. Recomendaciones.....	102
7. Referencias bibliográficas.....	102
8. Anexos	110
Anexo 1. Encuesta dirigida a autoridades de Instituciones Educativas	110
Anexo 2. Encuesta dirigida a docentes de la modalidad presencial en contextos de encierro.	112
Anexo 3. Experiencias educativas significativas ordenadas con base a la operacionalización de las categorías y/o variables objeto de estudio en las experiencias significativas determinadas.	114
Anexo 4. Recomendaciones de los docentes para promover Experiencias educativas significativas en función de la Operacionalización de las categorías y/o variables objeto de estudio identificadas en las recomendaciones para lograr las experiencias significativas determinadas.	117
Anexo 5. Fotografías de las validación de la propuesta	120



1. Introducción

A propósito de la 7ma Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VII) celebrada en Marruecos en 2022, la educación de adultos se ha constituido en un tema de debate y reflexión a nivel internacional; en ese espacio se reflexionó ampliamente sobre la eficacia de las políticas de aprendizaje y educación de adultos (AEA) desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida; por supuesto, teniendo en cuenta los objetivos de desarrollo sostenible planteados por las Naciones Unidas.

En ese contexto y desde el trabajo que impulsa el Ministerio de Educación del Ecuador para dar respuesta a una demanda de cerca de 6 millones de ecuatorianos en situación de analfabetismo y/o escolaridad inconclusa, es necesario poner atención a la educación de jóvenes y adultos que cumplen una pena privativa de libertad en los centros de privación de libertad del país.

En los últimos tres años, diversos eventos han impactado en los servicios educativos para jóvenes y adultos que se implementan en los centros de rehabilitación social del país, podemos mencionar dos fundamentales. Por un lado el fenómeno de la pandemia por Covid_19 que incidió en la suspensión de las clases presenciales en el sistema carcelario a nivel nacional; más tarde, todos los hechos de violencia que se dieron en diversas cárceles del país y que ocasionaron decenas de muertes violentas las cuales obligaron a declarar en emergencia el sistema carcelario, con la consecuente suspensión de los servicios educativos.

Dicho de otro modo, primero por razones de bioseguridad y luego por razones de seguridad, la suspensión de las clases a en contextos de encierro y la paralización de la normal implementación de los procesos educativos puso en evidencia la necesidad de revisar los procesos educativos en marcha, de analizar con perspectiva de flexibilidad no solamente horarios de clase o a la priorización de las destrezas con criterio de desempeño, sino también de preguntarse por la pertinencia del modo en que se implementan estos servicios educativos.

Tanto la pandemia como los hechos de violencia evidenciaron la necesidad de reflexionar sobre los procesos educativos en contextos de encierro, en el ánimo de



fortalecer procesos educativos de calidad, pero con flexibilidad, autonomía pedagógica y contextualización, enmarcados por supuesto en el marco jurídico vigente.

Es en ese sentido, desde la perspectiva del autor en este proyecto de investigación es fundamental preguntarnos por ¿cómo promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador?

Si bien en el contexto de la región existen estudios en relación a contextualización curricular, a la implementación de enfoques inclusivos e interculturales, estos aspectos no han sido analizados a fondo en el marco de la educación en contextos de encierro.

Por supuesto, los procesos de enseñanza – aprendizaje en los contextos de encierro están atravesados por la complejidad que demanda implementar servicios educativos en unos contextos carentes de recursos, que no cuentan con espacios educativos adecuados, con débiles procesos administrativos para la gestión de información y datos de los estudiantes, de formación especializada para docentes, que no cuentan con el apoyo de guías penitenciarios para la seguridad de los docentes, en un escenario teñido por la constante preocupación de los docentes por el surgimiento de hechos de violencia.

En ese panorama la presente investigación se plantea elaborar una estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador enfocado en el período de 2018-2022.

Para bordar esta temática, el autor se ha propuesto recuperar la voz y la experiencia de autoridades educativas y, en especial, docentes de los contextos de encierro, a fin de identificar desde esas voces, experiencias educativas significativas en torno a contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro.

Con ese fin, el autor ha determinado tres dimensiones fundamentales, una referida a la contextualización curricular; otra referida a la manifestación de un enfoque inclusivo e interculturalidad; y una tercera relacionada al desarrollo ético, socio-afectivo desde el respeto a uno mismo y el otro. Cada dimensión a su vez contempla indicadores específicos para el análisis.



Este estudio aportará en la comprensión de cómo se promueven experiencias educativas significativas, partiendo de la identificación de elementos que se consideran para lograrlo, pero también visualiza las dificultades que los docentes encuentran para hacerlo. De igual forma, se profundiza en el análisis de las experiencias educativas significativas que señalan los mismos docentes, pero desde la óptica de las dimensiones e indicadores mencionados anteriormente.

Es un ejercicio complejo que puede ser analizado desde diversas perspectivas; en todo caso, el autor se plantea como producto de esta investigación la elaboración de una estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador.

Esta estrategia establece una estrecha relación entre el rol docente y una implementación curricular flexible y contextualizada a la vida cotidiana de los centros de privación de libertad del país.

Si bien al momento no se cuenta con una formación especializada para docentes que hacen educación en contextos de encierro en Ecuador, es necesario promover espacios de reflexión y debate a fin de diseñar un sistema de aprendizaje diferenciado y flexible para los estudiantes en situación de privación de libertad que tienen características muy disímiles, no solo por cuestiones de edad o género, sino también por cuestiones de procedencia, de experiencias de vida y de paisaje de formación.

Por lo dicho, el desarrollo de este trabajo investigativo quiere aportar desde el planteamiento de una estrategia metodológica que promueva un rol docente que articule conocimientos, habilidades, destrezas y valores de los jóvenes y adultos privados de libertad para lograr una acción mucho más contextualizada, pertinente e incluyente, lo cual es posible si se fortalece una mirada de los estudiantes en contextos de encierro como sujetos activos en proceso de transformación.

1.1. Descripción general y específica de la problemática.

Si bien los informes internacionales que se presentan sobre los procesos educativos de jóvenes y adultos afirman un avance en cuanto al objetivo del Marco de Belém, en CONFINTEA VI de reducir al 50% el índice de analfabetismo a nivel mundial, en el mundo existen “758 millones de adultos, entre ellos 115 millones de entre 15 y 24 años que son



incapaces de leer o escribir una frase sencilla”. (GRALE III, año 2016, p. 4); así mismo en GRALE IV (2019) se indica que existe la necesidad de generar un cambio importante en el modo de enfocar los aprendizajes y los procesos de educación en adultos.

Desde este contexto, los actuales debates internacionales que analizan la educación de jóvenes y adultos, mantienen entre sus principales preocupaciones el modo de abordar los enfoques y las formas de aprendizaje que tienen adultos y jóvenes. Pese a las acciones implementadas en la última década en beneficio de la educación para jóvenes y adultos, en Ecuador las personas en situación de analfabetismo o escolaridad inconclusa son alrededor de 5.7 millones (Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo - ENEMDU 2020).

Tabla 1. Resumen estadístico población con escolaridad inconclusa Ecuador

Alfabetización EGBE	Postalfabetización EGBM	Educación Básica Superior EGB	Bachillerato
660.781	974.844	3´093.130	987.244
11.6%	17.1%	54.1%	17.3%
Total: 5´715.999			

Fuente. ENEMDU. Diciembre 2022 - Elaboración: propia

Conforme a las estadísticas del CENSO (INEC 2010), los datos de las personas con escolaridad inconclusa evidencian que en el 2001 la tasa de analfabetismo es de 9,0%, mientras que en el 2010 baja al 6,8%; la brecha educacional entre hombres y mujeres disminuye de un 2.6% en el 2001 a un 1.9% en el 2010.

La misma fuente señala que la población indígena (20,4%) y la montubia (12,9%) tienen las mayores tasas de analfabetismo; en cuanto a los grupos etáreos la mayor tasa (40,6%) está en las personas de 95 o más años de edad, y la menor tasa (1,3%) corresponde a la población de 15 a 19 años.

En relación a los datos de la población que cuenta con niveles educativos completos, los datos de INEC al 2010 señalan que la educación básica superior no ha sido completada por el 9% de la población mayor de 15 años; mientras que el 11,7% de los mayores de 15 años no han culminado el bachillerato.

En diciembre de 2021, conforme al datos del censo estudiantil en los 30 Centros de Privación de Libertad en Ecuador levantados por Dirección Nacional de Educación para



Personas con Escolaridad Inconclusa - DNEPEI se determina que existen 7.081 estudiantes

ZONA	FEMENINO	MASCULINO	Total general
ZONA 1	104	806	910
ZONA 2	5	58	63
ZONA 3	532	2.111	2.643
ZONA 4	31	409	440
ZONA 5	10	150	160
ZONA 6	37	314	351
ZONA 7	30	109	139
ZONA 8	267	1.836	2.103
ZONA 9	20	252	272
Total general	1.036	6.045	7.081

jóvenes y adultos en contextos de encierro.

Tabla 2 Número de estudiantes matriculados por género

ZONA	ZONA 1	ZONA 2	ZONA 3	ZONA 4	ZONA 5	ZONA 6	ZONA 7	ZONA 8	ZONA 9	Total general
ÁFRICA	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
BOLIVIA	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
COLOMBIA	123	3	224	5	2	14		70	19	460
CUBA	0	0	1	0	0	0	0	4	0	5
ECUADOR	764	60	2.346	432	158	331	137	1.976	224	6.428
ESPAÑA	1	0	2	0	0	0	0	4	0	7
GUATEMALA	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3
HOLANDA	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
HONDURAS	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
INDIA	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
LIBIA	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
MÉXICO	0	0	10	0	0	0	0	3	0	13
PANAMÁ	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
PERÚ	3	0	4	1	0	2	2	3	0	15
PUERTO RICO	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
REPÚBLICA DOMINICANA	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
RUMANIA	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
RUSIA	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
SALVADOR	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
VENEZUELA	19	0	49	2	0	4	0	31	29	134
Total general	910	63	2.643	440	160	351	139	2.103	272	7.081

Fuente: Censo estudiantil diciembre 2021 - Elaboración: Equipo Técnico DNEPEI

Por país de origen se cuentan 19 nacionalidades diferentes entre los jóvenes y adultos estudiantes privados de libertad, el detalle en la siguiente información:

Tabla 3 Número de estudiantes por país de origen

Fuente: Censo estudiantil diciembre 2021 - Elaboración: Equipo Técnico DNEPEI



En el campo específico de la investigación, jóvenes y adultos en contextos de

RANGOS DE EDAD	ZONA 1	ZONA 2	ZONA 3	ZONA 4	ZONA 5	ZONA 6	ZONA 7	ZONA 8	ZONA 9	Total general
entre 18 años a 30	382	27	746	115	78	115	33	757	152	2.405
entre 31 años a 40	280	18	991	141	37	109	64	748	74	2.462
entre 41 años a 50	149	10	575	91	27	74	32	401	36	1.395
entre 51 años a 60	69	8	259	60	13	41	5	156	9	620
61 años y más	30	0	72	33	5	12	4	41	1	198
No determinado	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Total general	910	63	2.643	440	160	351	139	2.103	272	7.081

encierro, se aportan los datos la cual aparece en la siguiente tabla, de manera más detallada:

Tabla 4 Número de estudiantes por rango de edad

Fuente: Censo estudiantil diciembre 2021 - Elaboración: Equipo Técnico DNEPEI

Con seguridad el Censo nacional previsto para este 2022 aportará con nuevos elementos para analizar la problemática actual de la EPJA en Ecuador.

Por otra parte, la Constitución de la República del Ecuador, determina que todas las personas son iguales ante la ley y gozarán de los mismos derechos y deberes, así como de su acceso a servicios educativos de acuerdo a sus necesidades. La política educativa es un componente de la protección social, que reúne un conjunto de decisiones y medidas con el objetivo de garantizar un nivel básico de bienestar económico y social para las personas con vulnerabilidad social en el ciclo de vida, garantizando el acceso a servicios educativos de calidad.

El enfoque de derecho es una acción social que sitúa a las personas en su dimensión colectiva e individual en el centro de la sociedad y concibe a los derechos como el medio que garantiza el acceso a la educación, la promoción, la libertad y el bienestar individual y colectivo. La Constitución de la República del Ecuador determina la igualdad ante la ley para todas las personas y garantiza el goce de los mismos derechos y deberes, así como del acceso a los servicios educativos de acuerdo a las necesidades, marco que ampara a la educación de jóvenes y adultos con rezago educativo o escolaridad inconclusa, tal como constan en el siguiente cuerpo legal:

Es necesario mencionar que la Constitución de la República del Ecuador (2008), en el artículo 26, señala que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y



un deber ineludible e inexcusable del Estado”; y el Art. 27. La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez.

Adicionalmente en el artículo 35 se destaca que las personas privadas de libertad - entre otras- recibirán atención prioritaria y especial protección debido a su condición de doble vulnerabilidad. Y muy relacionado con este, es importante tener presente que en el artículo 343 se reconoce que el centro de los procesos educativos es el sujeto que aprende por lo que funcionará de manera flexible y dinámica; además, en este mismo artículo se establece que “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural, en el artículo 19, establece que un objetivo de la Autoridad Educativa Nacional es “diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato, y modalidades: presencial, semipresencial y a distancia. El diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural. El Currículo podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación

Por otro lado, el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en su artículo 10 del mismo Reglamento, estipula que “Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan”.

De ahí la necesidad, de prestar especial atención al proceso de contextualización curricular, que, al centrarnos en los privados de libertad, parece diluirse su condición de ciudadanos. Ciudadanos, con determinados derechos suspendidos. El de la educación, sin embargo, no es uno de ellos. En este sentido es responsabilidad del Estado hacer cumplir y



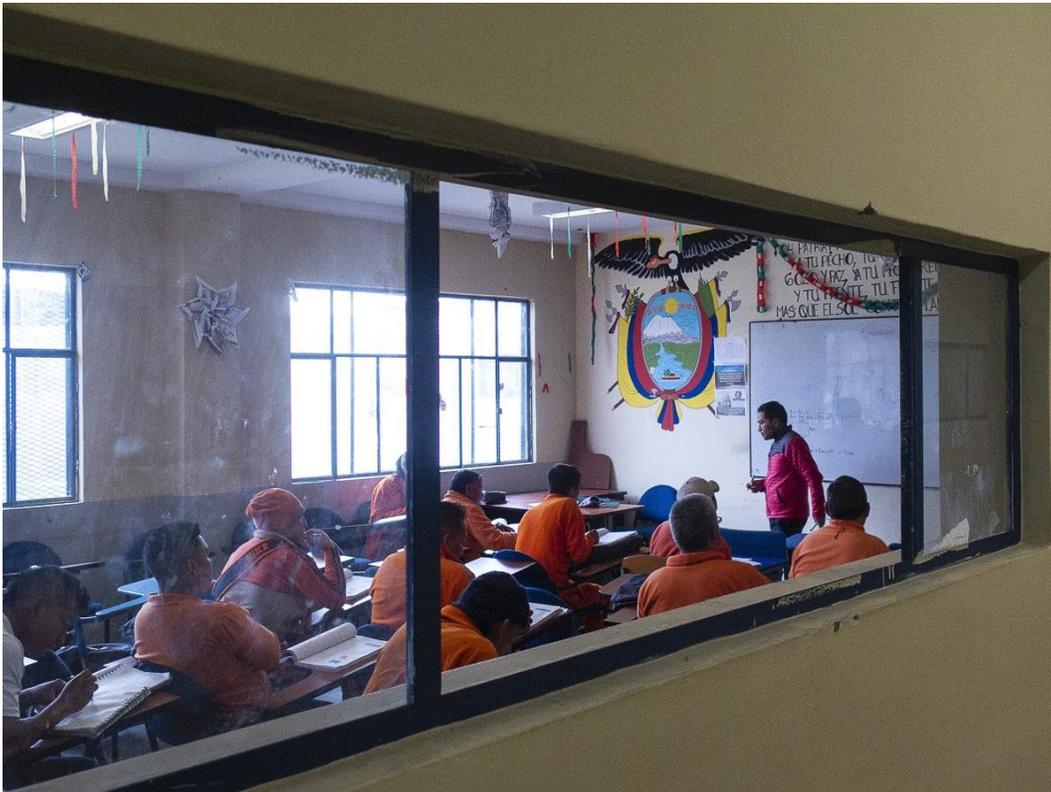
restituir ese derecho, un derecho que actualmente, y como iremos viendo más adelante, está en una situación muy delicada, definitivamente demasiado precaria como para poder asegurar que se está cumpliendo.

Pensar el currículo en condiciones de encierro, implica repensar los procesos de contextualización, en función, no solo de las condiciones en las que se desarrolla su vida, también desde su propia historia y contextos de desarrollo personal y profesional. En este sentido, se presentan dificultades dirigidas a que no se logra concretar un proceso que responda a las necesidades de las personas privadas de libertad, aun cuando se utilizan recursos que promueve la motivación hacia el desarrollo de las clases.

Otro aspecto de gran significación, es que la guía metodológica para la implementación del currículo, tampoco ofrece todas las orientaciones que permita para esta población de docentes, tener procedimientos que favorezca la concreción de la contextualización curricular.

En consecuencia, se desarrolla esta investigación en función de revelar aspectos teóricos y metodológicos que favorezca la concreción de la contextualización curricular. De ahí, se formula el siguiente problema.

Fotografía 1: Estudiantes de bachillerato. Centro de Privación de Libertad Cotopaxi Nro.1



©Walker Vizcarra, 2020

1.2. Formulación del problema.

¿Cómo promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador?

1.3. Justificación de la investigación.

La complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, las tendencias educativas en la formación de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa, además del cambiante entorno en el cual el docente ejerce su labor, genera constante preocupación y dedicación en las autoridades educativas que tratan de determinar y reflexionar acerca del ser, saber y el qué-hacer del maestro, Bauman (2008), nos relata que la educación y el aprendizaje fueron diseñados a la medida de un mundo que era duradero, esperado, continuo y apuntaba a hacerse más duradero de lo que había sido hasta entonces.

El contexto social e histórico en el que se desenvuelven las sociedades en la modernidad, las exigencias de los conglomerados educativos, requieren la preparación de nuevas condiciones académicas, sociales, afectivas, cognitivas de los actores de la



comunidad educativa. La educación en la actualidad no solo debe transmitir la peculiaridad sino atender mínimo a cuatro aspectos que hacen parte de su naturaleza, en su orden son, las relaciones complejas que se establecen entre los saberes, su especificidad, el momento histórico y la praxis, esto es, el uso social del conocimiento. Zemelman (como se citó en Andrade, 2010).

La educación para jóvenes y adultos en un contexto dado, debe ser madurada, moldeada, imaginada desde la dimensión humanística que permita construir una educación significativa y crítica, Andrade, (2010), señala que a partir de la complejidad del contexto:

(...) el perfil del docente toma nuevos rasgos, indicios, señales, características que inciden en su práctica académica. Luego, el legado de los griegos con la paidea está, fundamentalmente, en su sentido humanista el cual debe prevalecer en el escenario educativo en el rostro del docente, instaurado de manera holística como volumen, cuerpo material, contenido y espacio, es decir, sujeto, saber, historia y contexto. (p. 214).

Además de entender, comprender y aplicar el modelo de enseñanza- aprendizaje, el docente debe considerar al estudiante dentro de una estructura de valores de pertenencia social y cultural, contexto donde el estudiante trascienda ante la complejidad de su entorno inmediato.

Una de las problemáticas de la educación de personas jóvenes y adultas en condición de analfabetismo o escolaridad inconclusa se relaciona con la implementación del currículo de acuerdo con las necesidades de los estudiantes jóvenes y adultos. Por lo general se constata la no contextualización acorde al territorio, aun cuando se presentan experiencias de prácticas educativas significativas que evidencian que sí es posible hacerlo de otro modo.

Los docentes en diversos territorios, a pesar de las dificultades y limitaciones, han logrado generar prácticas que recuperan saberes y que relacionan conocimientos de los estudiantes jóvenes y adultos con la vida cotidiana, contextualizados y con un enfoque inclusivo e intercultural, haciendo posible lograr aprendizajes significativos. Es necesario recuperar y documentar dichas experiencias significativas a fin de determinar núcleos de reflexión que puedan replicarse en distintos contextos.



©Walker Vizcarra, 2020

En Ecuador, la implementación de servicios educativos dirigidos a jóvenes y adultos, y específicamente a personas privadas de libertad requiere contar con un Modelo pedagógico actualizado y pertinente, que recupere experiencias significativas que se están logrando en los Centros de Rehabilitación Social; de ese modo el eje educativo impulsado por el Ministerio de Educación podría fomentar procesos de enseñanza – aprendizaje reconocedores de una diversidad de formas de aprender (Osorio, 2013) al tiempo que incida como un eje de rehabilitación que, efectivamente, aporte en la reinserción social de las personas privadas de libertad.

El 11 de marzo de 2020, el Director General de la Organización Mundial de la Salud calificó el brote del coronavirus (COVID-19) como una pandemia global y solicitó a los países incrementar acciones para lograr la mitigación de la propagación del virus y proteger a la población en general.



Mediante Acuerdo Ministerial Nro.00126-2020 de 12 de marzo de 2020, la Ministra de Salud Pública declaró el estado de emergencia sanitaria por la inminente posibilidad del efecto provocado por el coronavirus (COVID-19) y prevenir posible contagio masivo en la población en general.

El 16 de marzo de 2020, fue emitido el Decreto Ejecutivo N° 1017, declaración de Estado de excepción en todo el territorio nacional.

Mediante Acuerdo Ministerial Nro.MINEDUC-MINEDUC-2020-00013-A de 12 de marzo de 2020, la Ministra de Educación, establece de manera obligatoria la suspensión de clases en todo el territorio nacional. Esta disposición aplica para las instituciones educativas públicas, fiscomisionales y particulares, así como en los centros de desarrollo integral para la primera infancia regulados por esta Cartera de Estado, en todas sus jornadas y modalidades.

Conforme Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00024-A de 19 de abril de 2020, la Ministra de Educación, acordó:

Artículo Único – Postergar el inicio de clases del régimen Costa y Galápagos previsto en el artículo 2 del Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-MINEDUC-2020-00020-A de 03 de abril de 2020, para todas las instituciones educativas de sostenimiento público, fiscomisional y particular, en todas sus jornadas, modalidades y ofertas, incluida la de Bachillerato Internacional. La Autoridad Educativa Nacional dispondrá el inicio de clases para el régimen Costa y Galápagos con base en las resoluciones que el Comité de Operaciones de Emergencia Nacional expida respecto de la situación de la emergencia sanitaria declarada en el país.

En el marco de las disposiciones emitidas, con el fin de garantizar y precautelar el derecho y acceso a la educación, en el marco de la declaración asociadas a las medidas de emergencia sanitaria declarada por las autoridades del primer nivel del Gobierno ecuatoriano, el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva y la Dirección Nacional de Educación para Personas con Escolaridad Inconclusa, se emitió el Plan emergente covid-19 desarrollo de actividades en la educación extraordinaria de jóvenes y adultos durante el período de suspensión de clases, modalidad presencial (contextos de encierro); y, modalidad semipresencial”, el



mismo que deberá ser aplicado por todos los actores educativos: estudiantes, docentes, Técnicos territoriales y Analistas zonales para Personas con Escolaridad Inconclusa; así como del Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (en ese momento), según corresponda. De igual manera, los Coordinadores educativos del Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y a Adolescentes - SNAI.

Además, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural en su artículo 2, literal w, se plantea, que se “Garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes”. En esa perspectiva, garantiza la concepción del estudiante como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías adaptadas a sus necesidades realidades y contextos.

En el Art. 201.- “El sistema de rehabilitación social tendrá como finalidad la rehabilitación integral de las personas sentenciadas penalmente para reinsertarlas en la sociedad, así como la protección de las personas privadas de libertad y la garantía de sus derechos. El sistema tendrá como prioridad el desarrollo de las capacidades de las personas sentenciadas penalmente para ejercer sus derechos y cumplir sus responsabilidades al recuperar la libertad”. Y en el Art. 203.- (apartado 2) En los centros de rehabilitación social y en los de detención provisional se promoverán y ejecutarán planes educativos, de capacitación laboral, de producción agrícola, artesanal, industrial o cualquier otra forma ocupacional, de salud mental y física, y de cultura y recreación.

Los hechos de violencia surgidos en los centros de privación de libertad en los últimos años han visibilizado la urgencia de acciones enfocadas en abordar los problemas estructurales que aquejan al Sistema Nacional de Rehabilitación Social del Ecuador. Y la actual crisis en el sistema penitenciario ecuatoriano ha motivado la premura de adoptar medidas para impulsar la construcción de una política pública de rehabilitación social.

En abril y mayo de 2022 se realizaron talleres con docentes de Guayas y Esmeraldas, y se evidenció que no manejaban los documentos oficiales MINEDUC. El estudio propuesto hace efectivo el cumplimiento del derecho a la educación que tienen todas las personas a lo



largo de su vida y en cualquier circunstancia; más específicamente de las personas privadas de libertad cuya situación es de doble vulnerabilidad.

Constituye entonces un aporte para el desarrollo de la EPJA – Educación para jóvenes y adultos en Ecuador y, especialmente para la educación que se implementa al interior de los Centros de Privación de Libertad - CPL de Ecuador. Sobre la base de estos argumentos, se declaran los siguientes objetivos.

1.4 Objetivos.

1.4.1 General.

Elaborar una estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, durante el período de 2018-2022.

1.4.2 Específicos.

- Diagnosticar el nivel de implementación de la contextualización con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos, que, desde la relación práctica – teoría – práctica, permita valorar críticamente las experiencias educativas significativas.
- Fundamentar las categorías asociadas al objeto de estudio, direccionadas a la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos privados de la libertad.
- Identificar núcleos de reflexión crítica, para la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos.
- Identificar los componentes estructurales y funcionales de la estrategia metodológica para la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de personas jóvenes y adultas.
- Validar la propuesta a partir de la implementación del grupo focal.

2. Referente teórico.

2.1. Antecedentes o estado del arte.

El autor toma en cuenta una investigación en torno a la contextualización curricular en contextos de encierro realizada por García, Villanova y otros (2007) que sugiere “repensar



en forma creativa al sistema carcelario” (p. 2), para ello cuestiona un tipo de educación que se asume como la facilitadora de información, y en su lugar propone la construcción de un ámbito que permita a los privados de libertad valorar críticamente esa información, fortaleciendo el intercambio de diversos puntos de vista a fin de contribuir a la formación de ciudadanos reflexivos y con actitudes críticas, que transformen el modo de entender el mundo. De algún modo sugieren resignificar el lugar que ocupa la escuela. Sin embargo, de lo anterior, no niegan que la educación de jóvenes y adultos al interior de centros carcelarios constituye un escenario educativo de alta complejidad.

Durante el proceso de búsqueda de antecedentes, el autor identificó a Bustelo (2017) en su tesis de doctorado en torno a un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica. A partir de relatos de experiencia menciona que es posible comprender el modo en que se configuran determinados espacios pedagógicos en contextos de encierro y la dinámica de comprensiones y estrategias a las que apelan las personas cuando habitan ese espacio, ese territorio (físico, tangible), “como aquellos sentidos inimaginables, diversos, heterogéneos que le confieren a la experiencia de formación” (p. 3).

Bustelo incorpora la entrevista narrativa con el propósito de acceder a la exploración del “espacio biográfico” (Arfuch, 2015, p. 45) y, desde esa decisión obtiene información que le permite sugerir formas de contextualizar. En ese sentido, “construye condiciones entendidas como horizonte de posibilidad, para imaginar la inclusión educativa de las personas privadas de su libertad.” (p. 175).

De igual forma, Bustelo señala que los “territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro” (p. 178) dinamizan y ponen en escena elementos de la educación popular, dialógica, de construcción colectiva, promovida por Freire, lo cual hace posible la contextualización.

Otra investigación que a criterio del autor aporta con otra perspectiva para la contextualización curricular en contextos de encierro es el trabajo de Nakayama y otros (2020), en torno al despliegue de lo lúdico en el contexto de encierro.

El autor antes referido se pregunta “¿cuál sería el modo de educar alternativo frente a la mera prohibición, imposición y disciplinamiento?” (p.192) y reflexiona sobre el modo en el que las situaciones de juego -que incluso se pueden dar en los espacios aúlicos- están



condicionados por diversos “dispositivos de control, disciplinamiento y seguridades corporizadas como normativas, rutinas y prácticas cotidianas, regulan el uso de los espacios, la distribución de los tiempos, los desplazamientos de los sujetos” (p. 192).

La reflexión que aporta a esta investigación es el considerar a las experiencias lúdicas como prácticas habilitantes para el surgimiento de espacios de despliegue de subjetividad crítica. Dicho así, el juego cargado de intencionalidad educativa aporta con una condición interesante para la contextualización por la inclusión de una actitud lúdica, es decir, de un modo de pensar, sentir hacer algo con gusto y sin reglas o condicionamientos normativos, lo cual va más allá de la idea de juego.

En las investigaciones realizadas, el autor no encontró experiencias de contextualización curricular en educación de jóvenes y adultos privados de libertad.

2.2. Referente teórico.

Los referentes teóricos para esta investigación giran alrededor de cuatro categorías asociadas al objeto de estudio, ellas son: contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural, exigencias del currículo de educación de Jóvenes y Adultos en el Ecuador, así como la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro de jóvenes y adultos en el Ecuador.

2.2.1. Currículo y su contextualización

Algunos autores abordan rasgos significativos que definen el currículo. Para unos, “(...), se entiende por currículo el proceso de reflexión y toma de decisiones acerca del compromiso ético y político de la educación con el futuro del ser humano y el mundo, en cualquiera de los tipos y modalidades educativas (Herrera, 1995, p.28). Otros complementan diciendo que, “para efectos de su estructuración, implementación y evaluación se le entiende como un sistema complejo, abierto y vivo” (Mallarino y otros, 2000, p.74).

Para el autor, el currículo puede entenderse desde la didáctica y también desde el propósito educativo, la investigación profundizará en torno al proceso de reflexión y toma de decisiones pertinentes a la educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro que posibiliten aprendizajes para la vida.



Mallarino (2007), aporta con la idea de comprender al currículo como algo que se puede situar contextualmente, es decir, entenderlos desde una práctica permanente de construcción de sentidos y principios, confrontados con el espacio de reflexión y la confrontación con imaginarios y realidades. En ese sentido, sí se ve posible pensar a la tarea educativa como un ejercicio de elección entre opciones conforme al contexto. Opciones que involucran horizontes de sentido, horizontes operativos y epistemológicos. Todo ello es pertinente con la contextualización curricular.

Desde la perspectiva del autor, es necesario dar la importancia que corresponde al contexto, pues el análisis del mismo, más aún en contextos de encierro permiten identificar debilidades en los estudiantes, en la institución educativa, en las opciones académicas e incluso, la necesidad de reorientar la práctica docente. Dicho de otro modo, hace falta considerar un cierto diseño pedagógico que haga posible aprender y enseñar a construir modelos flexibles y situados en los contextos que rodean al estudiante privado de libertad; pensar no solo en el aula sino en el espacio fuera de ella como escenario y oportunidad de aprendizaje.

Por otra parte, no se debe dejar de lado lo planteado por Maquera, (2018), en torno a considerar las características específicas de cada institución y región; en este caso, Costa, Sierra o Amazonía, pues cada territorio y su contexto plantea unas necesidades y potencialidades específicas para la contextualización curricular.

Retomando a Herrera y Cochancela (2020), la contextualización curricular no es posible desde un nivel central; es necesario profundizar en las características de cada territorio, de cada centro de privación de libertad y de cada institución educativa específica; de hecho, hay que involucrar a los docentes y autoridades locales para que se empoderen de dicha contextualización.

El autor recupera el sentido de lo planteado por Ávila (2017), en torno a la preocupación por mejorar la calidad de la educación, mejoramiento que alineado a la investigación deberá tomar en cuenta la adecuación de los contenidos, el desarrollo de métodos de enseñanza - aprendizaje situados en centros de privación de libertad, considerar la adaptación y contextualización del currículo, metodologías, cronograma y actividades académicas acordes con las dificultades de los contextos de encierro.



En tal sentido Velásquez (2007) se refiere al proceso de contextualización curricular como aquel:

Referido a que los currículos desarrollados tanto por el sistema normativo y legal, como por las instituciones educativas y la operacionalización del mismo por las educadoras de párvulos, respondan a los diferentes contextos con los cuales se relacionan e interaccionan los diversos agentes educativos. (p. 37)

Esta definición sobre el proceso de contextualización curricular es interesante no solo por su perspectiva epistémica, sino porque da cuenta de la integración de los agentes socioeducativos, aquellos que posibilitan la descentralización curricular y la solución de las contradicciones entre prescripción y diversidad de contextos. Evidentemente, la relación currículo-contexto tiene mucho que ver con la historia, las tradiciones, la cultura popular, el patrimonio y la identidad cultural. Una de las construcciones teóricas con mayor capacidad de sintetizar en una sola categoría las relaciones socioculturales currículo-escuela-contexto es la aportada por Nápoles y Córdova (2016), a la cual denominaron contexto sociocultural escolar local, definiéndola de la siguiente manera:

Constituye el espacio físico-geográfico-comunitario de los grupos humanos y las instituciones existentes dentro de sus límites, caracterizado por relaciones socioeconómicas; se forma en el largo proceso histórico, es portador de continuos intercambios de influencias educativo-culturales y se manifiesta a través de la actividad comunicativa que los singulariza, donde la escuela, el currículo y el protagonismo estudiantil-profesoral ocupan un lugar esencial en la formación de sus miembros como sujetos de identidad. (p. 9)

Los elementos fundamentales que integran esta categoría son: las características socioculturales del contexto local, lo territorial-natural y la actividad laboral, todos ellos relacionados con el currículo y la institución escolar, lo cual significa que cada contexto sociocultural escolar local es portador de historia y tradiciones populares, que no pueden ser ignoradas por la escuela, aun cuando no formen parte de las orientaciones curriculares ministeriales.

Es sabido que tanto las pedagogías como el currículum tienen un papel destacado en hacer práctica la inclusión de los estudiantes en los sistemas educativos. La diversidad de



métodos para el aprendizaje y la correspondiente flexibilidad del currículum son favorables a que la diversidad que se presenta en las aulas, tanto en estudiantes como en entornos y contextos, sea asumida en pos de la inclusión.

Un currículum inclusivo, una didáctica diversa en cuanto modos y enfoques del aprendizaje que tengan centralidad en los/as estudiantes, seguramente obliga a contar con contenidos diversos que favorezcan la inclusión y dejen de ser un obstáculo que potencie la discriminación o los estereotipos de la exclusión.

En este aspecto, las reglas de la Habana (Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de Libertad) y las de Beijing (Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores), señalan cuestiones vitales para asumir desde lo curricular y lo pedagógico en las aulas en el encierro punitivo. En primer lugar, y más allá de la indicación hacia los fines de la reinserción, es dable destacar la búsqueda de adaptación a necesidades y capacidades del/la joven privada/o de libertad. En este sentido, las Reglas dan pautas para para pensar un currículum flexible y que atienda a las demandas que allanen el camino de la inclusión por medio de la formación para el trabajo.

Independientemente del aporte que hacen estas reglas a la impronta de tener centralidad en las necesidades y capacidades de los estudiantes privados de la libertad, es importante tener a la vista que la educación en el encierro punitivo debe ser parte de la política educativa del Estado, en términos curriculares y pedagógicos a la de afuera del centro cerrado, porque justamente esa es la garantía de que el/a estudiante recibirá una formación correspondiente a la igualdad y así continuar estudios certificados y formales cuando recupere la libertad. Además, en términos de adaptabilidad, debe gozar de una pertinencia que asuma la realidad del entorno del aprendizaje, de las condiciones materiales y subjetivas que el estudiantado impone.

Considerar al sujeto de la acción educativa y a su contexto inmediato (encierro), con unas condiciones del encierro del centro de detención, las lógicas y dinámicas que en estos lugares se imponen y marcan las subjetividades; pero también a su trayectoria educativa anterior al encarcelamiento, nos hace pensar que sí es posible fomentar una educación inclusiva con unos contenidos (conceptos, valores, actitudes y destrezas sociales),



aprendizajes y unas metodologías pedagógicas adecuadas al contexto cotidiano de las personas privadas de libertad que se encuentran en situación de vulnerabilidad, que prioricen el intercambio, el diálogo, la expresión, la autopercepción, el respeto a la diversidad y la no discriminación.

Esta suerte de adaptación es un claro ejemplo de “autonomía” pedagógica-curricular que adapta el aprendizaje y contenidos del currículum oficial al contexto del joven y adulto privado de libertad, sin colocarlo en desventaja para continuar su trayectoria educativa cuando se encuentre en libertad.

Esta adaptabilidad, tal como expresa Scarfó, F., G., y Aued (2002), en su Reporte regional sobre educación en contextos de encierro e inclusión en América Latina y el Caribe plantea:

No es menor, a la hora de pensar lo curricular en este contexto de privación de libertad, que existan “tensiones” entre la escuela y el centro cerrado, ya que la primera debería brindar un espacio y un tiempo diverso al del encierro y las lógicas de la seguridad, que posibiliten a la propuesta educativa subvertir la lógica totalizante del encierro punitivo, confrontando las versiones normativistas y disciplinarias de los dispositivos institucionales y reduciendo los daños que generan. (p.26)

Tengamos presente que la educación como derecho humano abre posibilidades al conocimiento de otros derechos y a cómo ejercerlos.

De igual forma, Scarfó y Aued (2002), plantean “garantizar el derecho a la educación enmarcado en el criterio de *adaptabilidad*, y así potenciar su valor transformador y de empoderamiento” (p.27); esta adaptabilidad no es posible sin intervenir en lo conceptual, lo metodológico y los contenidos curriculares. Consecuentemente hay que estimular la participación de los/as sujetos (privados de libertad) desde otras iniciativas pedagógicas, asumiendo que los jóvenes y adultos son activos, informados, críticos y responsables; y asumiendo también que el aprendizaje no es algo alejado de otros aspectos y problemáticas de la vida y de la sociedad latinoamericana.

Para ello, fortalecer el poder de la palabra y no la fuerza, argumentar, confrontar ideas, problematizar su realidad y enfrentarse a situaciones y problemas de la vida personal o



colectiva son indispensables desde la perspectiva de una pedagogía crítica que considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones como un componente fundamental.

Teniendo en cuenta estos posicionamientos, se valora la contextualización curricular, desde el enfoque inclusivo e intercultural.

Fotografía 3: Pabellones en el CPL Santo Domingo Nro 1.



©Walker Vizcarra, 2021

2.2.2. Contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural

En función del objeto de estudio, el enfoque inclusivo e intercultural planteado por el Ministerio de Educación de Ecuador (2019), como órgano rector de la política pública, señala que la inclusión no se refiere solamente a la oportunidad o posibilidad de acceso a las instituciones educativas, sino que se vincula con la posibilidad de eliminar obstáculos frente al aprendizaje y la participación. Estos obstáculos están en relación a la gestión institucional, oferta curricular, estrategias de aprendizaje, entre otros; se parte del supuesto que modificándolos serían posible incidir y evitar las desigualdades educativas, para trascender hacia la igualdad social. Documentos oficiales del Ecuador expresan que para



UNAE

que una escuela se defina como inclusiva, debe asegurar un nivel semejante de oportunidades para aprender y una plena y activa participación al interior de la comunidad educativa (Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación. 2011).

El enfoque inclusivo e intercultural, en la perspectiva del autor, marcará una forma de asumir la contextualización curricular alineada a los contextos en los que operan las instituciones educativas al interior de los Centros de Privación de Libertad. En esa mirada es clave detectar, por ejemplo, que, en aquellos centros más cercanos a frontera, el número de privados de libertad es significativamente más alto que en aquellos puntos que tienen similar densidad poblacional, pero no están en zona de frontera. Por otra parte, estos enfoques deberán incorporarse a fin de identificar estrategias de aprendizaje más pertinentes a cada contexto.

Fotografía 4: Murales en el CPL Santo Domingo Nro 1.





©Walker Vizcarra, 2021

En el Currículo Integrado de Alfabetización (Ministerio de Educación, 2017), se señala que la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), es una de los aspectos primordiales de este siglo que favorecen que la vida social sea incluyente y posibilite el ejercicio de derechos. En consecuencia, esto se expresa consecuentemente en actos en el marco jurídico del estado ecuatoriano, en la perspectiva del buen vivir y en la política educativa ecuatoriana.

En el Ecuador, la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), está enfocada en la población de jóvenes y adultos, generalmente vulnerables y excluidos, que por causas diversas no han terminado el bachillerato (escolaridad inconclusa); en esa perspectiva se ha priorizado la calidad de los procesos educativos, en jornadas intensivas, articulando contenidos útiles para la vida y de inmediata aplicabilidad, de tal forma que los sujetos se preparan para la vida incorporando oportunidades de generación de autoempleo y perspectivas de ocupación laboral.

Por otra parte, indagando en experiencias de sistematización de las prácticas significativas implementadas en la contextualización curricular en la Educación de Jóvenes y Adultos en la región, identificamos una investigación sobre procesos de reflexión docente cuyo propósito es el mejoramiento de prácticas de evaluación de aprendizaje de jóvenes y



adultos, que si bien se enfoca en prácticas evaluativas docentes, permite determinar la importancia de generar “instancias reflexivas” (Muñoz et al. 2016. p. 89), como estrategia para la mejora de aprendizajes.

Del mismo estudio se destaca la importancia de replantear los sentidos de la evaluación, ya no como medición de logros, sino más bien considerados como una oportunidad para el aprendizaje.

Otro estudio pertinente a este tema de investigación se refiere al programa SER del SENA CLEM de Tuluá, Colombia, mismo que aborda la importancia de sistematizar resultados para evitar la pérdida del conocimiento tácito, que hace posible la generación de conocimiento explícito que permite enriquecer prácticas formativas. Este estudio aporta con una estructura para la documentación de mejores prácticas, que incluye la observación de la consistencia entre enfoque, implementación y resultados. (Olga Silva Arana, O. y Pedroza J., 2018).

Un significativo aporte en este tema lo hacen Herrera y Cochancela (2019), al señalar que la educación obligatoria de años recientes en Ecuador ha incorporado reformas curriculares que han aportado para enriquecer la estructura de propuestas cada vez más complejas y que exigen respuestas a las necesidades de las acciones de los docentes; tanto en la perspectiva de contenidos de la enseñanza, como en la limitaciones de las responsabilidades de construcción del currículo, a fin de tener en cuenta los diversos contextos de la educación en el país.

Estos autores destacan que este abordaje de la concreción del currículo, caracterizado por la flexibilidad, hace posible la elaboración de propuestas educativas enmarcadas en los temas de interés y en las necesidades de las colectividades educativas; sin embargo, señalan también que los docentes no estaban preparados para ese desafío.

Herrera y Cochancela (2019), plantean que desde los niveles centrales del Ministerio de Educación no es posible definir una propuesta curricular diversa; sin embargo, detectan la necesidad de profundizar en mecanismos que distribuyan las competencias de construcción del currículo en las instituciones educativas y sus docentes, ya que son ellos los más conocedores de los ambientes en los que se implementa en Currículo.



Vale considerar lo citado por Maquera, (2018), quien plantea la necesidad de contextualizar el currículo de acuerdo a las demandas locales, de las regiones y de las instituciones, pues existen características particulares de cada territorio e institución, las cuales generan condiciones para el éxito del aprendizaje para todos los estudiantes.

En esa perspectiva es importante mencionar que en el documento Adaptaciones Curriculares, se señala que la metodología que el docente aplique para el proceso de enseñanza y aprendizaje, va en relación con las necesidades educativas de su grupo de estudiantes jóvenes y adultos; y destaca el “aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), como un principio sustentador en la EPJA” (Mineduc. 2017, p. 9), por su carácter inclusivo.

Respecto a esta categoría, para Ainscow, Booth y Dyson (2006) citado por Mendoza Z, (2018), en referencia a la diversidad de los alumnos, “afirman que el objetivo de la inclusión es reducir las actitudes discriminatorias y de exclusión, incluidas las relacionadas con la edad, la clase social, la etnia, la religión, el género y el logro” (p. 5). Señalan además que esta acción no está centrada solamente en dar respuesta a las personas sino en comprender de qué manera los entornos, las políticas, las culturas y las estructuras pueden hacer un reconocimiento y valoración de la diversidad. Esta perspectiva es pertinente para los procesos educativos de jóvenes y adultos privados de la libertad por las particularidades de su contexto.

Krainer y Guerra (2016) plantean que autoridades, docentes y estudiantes suelen manejar una serie de nociones sobre interculturalidad, más bien distanciadas del concepto. En ese sentido, existe una cierta confusión de parte de autoridades y estudiantes en torno a la comprensión del concepto interculturalidad. Transpolamos que algo similar ocurre con el concepto de inclusión, que en muchas ocasiones suele encasillarse a lo que el Ministerio de Educación denomina como necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad (2013).

Por otra parte, la perspectiva de la inclusión supone que jóvenes y adultos cuenten con diversos espacios de aprendizaje; que se creen opciones educativas para amplios sectores de la población que han sido invisibilizados y no han recibido atención; así como otros escenarios que surgen y están relacionados con los proyectos de vida de las personas y de sus contextos territoriales. En ese mismo enfoque, una escuela que se



reconoce como inclusiva debe dar atención a las y los jóvenes y personas adultas con necesidades educativas especiales, estén o no asociadas a discapacidad; en ese sentido, la perspectiva es aperturar oportunidades que anteriormente no tuvieron en fases previas de su desarrollo, y que ahora hagan posible el desarrollo de su potencial imaginativo y creativo. (Picón, 2013).

Otros autores destacan la importancia de considerar la diversidad como un detonante, a partir del cual se pueden diseñar propuestas de intervención educativas pertinentes a los contextos donde se dan los procesos de enseñanza - aprendizaje (Leiva, 2011). En el mismo sentido, existe una variante en la forma de observar situaciones de aprendizaje, ya no focalizadas en las dificultades que experimentan los estudiantes para acceder al currículo, sino que se centra en el análisis de los obstáculos que enfrentan los estudiantes (Booth y Ainscow, 2002). En esa perspectiva siempre será necesario considerar los modos de trabajo de los diversos actores involucrados, ya que esas dinámicas pueden jugar a favor o en contra de las experiencias de aprendizaje.

Hay que destacar que el estado ecuatoriano garantiza el derecho a la educación a las personas privadas de la libertad por su condición de doble vulnerabilidad; actualmente 7.081 personas jóvenes y adultos privados de la libertad son estudiantes en los niveles educativos de alfabetización, post-alfabetización, educación básica superior y bachillerato que se desarrollan en los 30 Centros de Privación de Libertad en Ecuador, estos servicios educativos cuentan con adaptaciones curriculares específicas.

Es importante indicar que para Manchado (2012) el educar en contextos de encierro plantea unos rasgos particulares definidos por la permanente conjugación prisión- escuela determinadas por condiciones materiales; de igual forma inciden las características particulares del sujeto del aprendizaje en dichos entornos, la relación docente-estudiante, las estrategias didácticas que se desarrollan en los espacios educativos y las características de procesos educativo que intentan colocarse al margen de la condición de encierro.

De cara a la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en el área de Modalidad Presencial en contextos de encierro en la Educación de Jóvenes y Adultos en el Ecuador es interesante retomar aquello que enuncia Manchado (2012) como



un diálogo permanente entre en aula y el contexto de encierro, y entre el aula con el afuera del contexto de encierro; en ese diálogo se alude a vínculos y relaciones de afecto con la familia y amistades, entrelazadas con las experiencias y los múltiples sentidos que cada actor aporta para el diálogo y la reflexión.

Desde otra mirada complementaria a lo anterior, Ramallo (2019), determina que desde una mirada más profunda del vínculo escuela-cárcel es importante precisar que la escuela en la cárcel se presenta como la posibilidad para acceder a oportunidades negadas o interrumpidas anteriormente; permite un uso constructivo del tiempo libre y una estructura de vida, genera empoderamiento y aumento de autoestima y puede ser capaz -la escuela- de disminuir índices de reincidencia (Davis, et.al. 2014).

La revisión documental lograda hasta el momento aporta con algunos elementos claves; sin embargo, es necesario seguir explorando otras experiencias en la región.

2.2.3. Contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en los contextos de encierro en la Educación de Jóvenes y Adultos en la Modalidad Presencial

Definir la categoría objeto de estudio, ha implicado un procedimiento, que parten desde los rasgos básicos que caracterizan los conceptos asociados, ya sean: contextualización curricular, enfoque inclusivo e intercultural y contextos de encierro. Este proceso facilitó la identificación de los rasgos que constituían regularidad desde los aportes de cada uno de los autores. En consecuencia, desde el contexto en la que se investiga se determinan los rasgos suficientes y necesarios, que se declaran a continuación:

- Construcción de estrategias flexibles situadas en los contextos que rodean al estudiante privado de libertad.
- Pensar en escenarios como el aula y fuera de ella, como escenario y oportunidad de aprendizaje.
- Tener en cuenta las características particulares de cada localidad, experiencias, vivencias y relaciones en los diferentes ámbitos de la vida de cada estudiante.
- Eliminar los obstáculos para el aprendizaje y fortalecer el diálogo donde todos participan.
- Favorecer el respeto por uno mismo y el otro.

Fotografía 5: Imágenes de contexto en varios CPLs del Ecuador







©Walker Vizcarra, 2021

Una vez profundizado en las categorías asociadas al objeto de estudio e identificados los rasgos que lo definen, se establecen rasgos significativos que definen la categoría: Contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en los contextos de encierro en la Educación de Jóvenes y Adultos en la Modalidad Presencial. La cual queda definida como proceso que se desarrolla en función de la construcción de estrategias flexibles situadas en los contextos que rodean al estudiante privado de libertad en este escenario altamente complejo, no solo pensando en el aula, sino resignificando el espacio fuera de ella, como escenario y oportunidad de aprendizaje, en la que las características particulares de cada localidad, experiencias, vivencias y relaciones en los diferentes ámbitos de la vida de cada estudiante, contribuya a eliminar los obstáculos para el aprendizaje y fortalecer el diálogo donde todos participan y se transforman, sean docentes, familia y autoridades locales, desde el respeto por uno mismo y el otro.

De ahí que los aportes que se consideran en esta investigación, deberán estar direccionados a cómo proceder en el desarrollo de cada uno de los rasgos declarados.



3. Referente metodológico.

3.1. Enfoque epistemológico que se asume

En la perspectiva de converger con los objetivos planteados se ha determinado la necesidad de establecer un pluralismo y un diálogo epistémico entre dos enfoques que el autor identifica como pertinentes en relación al tema de investigación: la Epistemología crítica y las Epistemologías del Sur. (de Sousa, 2009)

Así pues, la Epistemología crítica puede comprenderse como una propuesta epistémica, que acepta que el conocimiento se construye desde procesos que privilegian la recuperación de una mirada histórica planteadas por y desde los sujetos marginalizados por la sociedad, sus demandas actuales, y sus expectativas frente a un futuro impredecible (Gallegos C., Rosales G. 2012).

Los sujetos de la investigación son los docentes, cuyas experiencias significativas en educación de jóvenes y adultos en contextos de privación de libertad pueden contribuir en procesos de construcción de conocimiento a partir de sus perspectivas, de sus modos de trabajo en entornos de alta vulnerabilidad y carencia como son los Centros de Privación de Libertad.

En esa línea es clave destacar aquellos fundamentos que constituyen la propuesta epistemológica de la Teoría Crítica en un momento como el actual, caracterizado por la fragmentación creciente y la hiperespecialización, en medio de una confrontación entre corrientes teóricas hegemónicas y otras corrientes que se dan modos para emerger en contextos tan dinámicos como los actuales. (Ruffini, 2017)

La educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro se desarrolla en un escenario complejo, no solo por las vulnerabilidades por las que transitan los privados de libertad; sino también por la necesidad de contextualizar el currículo educativo con un enfoque inclusivo e intercultural con estos jóvenes y adultos que por disímiles razones han vulnerado los derechos de otros y hoy cumplen una pena que les priva de la libertad.

Será necesario en esta investigación animar una ruptura epistemológica con los espacios de poder en los que conviven lo moderno y lo colonial y en los saberes ideológicos que allí se generan. (Lander. 2000). El Currículo nacional del Ecuador señala que es su implementación es flexible y que debe adaptarse a los contextos; sin embargo, eso no



ocurre. Al contrario, existe una fuerte tendencia a implementarlo de un modo homogéneo; a pesar de ello, se conoce de prácticas docentes que han generado experiencias significativas en los procesos educativos de jóvenes y adultos

Por otra parte, otro enfoque que se considera en esta investigación está en relación a la “sociología de las ausencias y de las emergencias desde las epistemologías del Sur” (de Sousa Santos. 2006. p. 1). Boaventura de Sousa Santos evidencia la forma como las ciencias sociales no dan cuenta de la diversidad de nuevos “climas socioculturales, económicos y políticos” y frente a ello coloca los fundamentos para una nueva teoría crítica de la sociedad.

En esa perspectiva, de Sousa Santos (2006) asume cuatro líneas necesarias de ser consideradas. Una, que tiene como desafío el “incorporar experiencias sociales silenciadas, marginadas y desacreditadas”, ir más allá del inconformismo y la indignación, y caminar en la búsqueda de alternativas. Dos, superar preconceptos imperantes en las ciencias sociales, cuestionar la colonialidad del poder y pensar de forma inclusiva, generando nuevas sinergias desde lo multicultural. Tres, plantea reinventar el conocimiento como un ejercicio de emancipación y como interrogación ética, para llegar a lo que denomina “conocimiento edificante y contextualizado”. Y cuatro, plantea reinventar el estado y la democracia para hacer frente a la exclusión social.

De esta forma, en esta investigación, recuperar la voz de los docentes en la reconstrucción de sus prácticas educativas identificadas como experiencias significativas permitirá lograr lo que de Sousa define como “una ecología más amplia del saber”, una “ecología de saberes” (de Sousa Santos. 2010).

También es necesario tener en cuenta los planteos en relación a “¿cómo encarar a la complejidad de un modo no-simplificador?” y a la migración de conceptos (Morín. 1994). Morín destaca que “somos coproductores del objeto que conocemos; cooperamos con el mundo exterior y es esa coproducción la que nos da la objetividad del objeto. Somos coproductores de la objetividad (...)”.(p.99) Ese planteo anima la opción por involucrar a los mismos docentes en la recuperación de sus prácticas educativas con jóvenes y adultos privados de la libertad y así, sistematizar aquellas experiencias significativas.



En el mismo sentido, el autor asume que “el diálogo implica una mirada hacia el otro, una forma de mirarlo, no desde la autosuficiencia, sino desde la fe en el otro, fe en la transformación del otro; condición sin la cual no es posible transformar. Es así que el diálogo se transforma en relación horizontal, relación basada en la confianza con el otro.” (Freire. 1975). En esa perspectiva, la participación activa de las y los docentes y la recuperación de sus voces en un dialogo horizontal a lo largo de todo el proceso es fundamental.

Para identificar experiencias significativas será necesario partir del propio análisis de los docentes de la modalidad presencial en contextos de encierro, sobre lo que ellos asumen como tales. Esto implicará marcar pautas para animar un análisis crítico de las propias prácticas identificadas como significativas. Es decir, se requiere hacer una construcción social desde el contexto en el que desarrollan los docentes sus prácticas, a fin de dar valor a sus saberes y modos de hacer.

Por otra parte, en la perspectiva de recuperar saberes desde la práctica es necesario el involucramiento de los docentes para lograr la comprensión sus prácticas; en este proceso de transformación sería fundamental que se conjuguen el conocimiento y la acción en una relación dialéctica (Grundy, 1987).

Adicionalmente, retomando lo planteado por Rogoff (1989, 2003) será importante enfatizar en el aprendizaje en comunidad, promoviendo interacciones y relaciones entre las prácticas diversas. Aquí será fundamental, recuperar la palabra de los actores involucrados (docentes), a fin de identificar los conceptos por detrás de los haceres de los docentes.

Finalmente, destacamos que en esta investigación tiene resonancia lo planteado por Vygotsky (1934), acerca de que “el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encamado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento”.

El autor considera que es importante explorar información sobre lo que Alicia Camilloni denomina Epistemología descriptiva.



3.2. Paradigma, enfoque y metodología de investigación asumida.

La presente investigación asume un paradigma epistemológico socio-crítico, el cual conlleva a conocer, comprender y determinar el objeto de estudio, en este caso, la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural presentes en la educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro. El paradigma epistemológico socio crítico se caracteriza por ser emancipador puesto que estimula a los sujetos la reflexión y análisis con base al contexto en los que se encuentran inmersos otorgándole la posibilidad de ejecutar cambios por sí mismos (Villegas Ramos, 2004).

Además, se asume un enfoque cualitativo, en la que Fernández (2002), plantea que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, la relación y estructura dinámica” (p.76). En esa perspectiva, la investigación deberá agudizar la mirada para poder reconocer e identificar en forma crítica los sentidos, perspectivas y lógicas que subyacen como fundamento de dichas prácticas significativas; al mismo tiempo, aportará para la cualificación de los mismos docentes y contribuirá a la teorización de campo temático.

Los docentes serán acompañados en un proceso crítico y reflexivo sobre sus propias prácticas; será necesario establecer las condiciones de aquello que se determina como significativo sin dejar de lado la cultura, el contexto, la formación del docente, la experiencia acumulada. El paradigma de la investigación es cualitativo.

Esta investigación, se aborda desde el método de estudio de caso, centrándose en un único tema de análisis, al que se aplicó también una descripción amplia y profunda, como lo hace notar Stake, quién refiere que “el estudio de caso es la investigación de los aspectos particulares y de complejidad de un caso específico, para comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, pág. 5). Lo que nos permitirá interpretar de forma concreta y subjetiva la realidad del objeto de estudio, en este caso el grado de comprensión de la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en la educación de jóvenes y adultos, en el campo específico del contexto de encierro en el Ecuador.

En este caso se fundamenta la selección del método sobre la base de los planteamientos de Albert, M., J., (2007), al plantear que, “un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular.



La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera identidad.” (p. 216) En esta investigación el límite que establece la identidad del caso está referido a los centros de privación de libertad, en la que se debe desarrollar un proceso de contextualización curricular en condiciones totalmente atípicas a las que se realiza en el resto de los campos de estudio de la educación.

Específicamente un estudio de caso colectivo, de acuerdo a Stake (1994), citado por Albert, M., J., (2007), ya que se realiza centrando el interés en una población y condición general, que se constituye en identidad del mismo.

3.3. Fases por las que transitó la investigación

Por constituir un estudio de caso colectivo, las fases se organizan en función de lo que aporta López, B., y Montoya, S., (1994), citado por Albert, M., J., (2007). En este sentido se concretan las fases sobre la base del objeto de investigación que se realiza.

- **Fase 1.** Identificación del caso y diseño de la investigación. Referida al análisis de la situación de la contextualización curricular en la educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro en el Ecuador. Identificar la problemática y elaborar el diseño de investigación a asumir.
- **Fase 2.** Fundamentación del objeto de investigación sobre la base del caso identificado. Se caracterizó por identificar las categorías asociadas al objeto de estudio y definir las, no solo desde lo teórico – metodológico, también desde resultados de investigaciones realizadas en el contexto de la región y el Ecuador.
- **Fase 3.** Diagnóstico y procesamiento de la información. Aplicación de los instrumentos para la recolección de datos y procesamiento y análisis de la información.
- **Fase 4.** Conceptualización y fundamentación de la propuesta para la solución del caso estudiado. Definir el objeto e identificar cómo desarrollar un proceso de contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en los contextos de encierro en la Educación de Jóvenes y Adultos en la Modalidad Presencial
- **Fase 5.** Valoración de los resultados finales. Socialización de resultados a grupo focal y valorar la efectividad de la propuesta.

Las fases antes descritas favorecieron el desarrollo de la investigación.



3.4. Sujetos de estudio

Para el desarrollo de esta investigación se determina como universo de los sujetos de estudio a docentes que trabajan en la implementación de los servicios educativos extraordinarios de la modalidad presencial en contextos de encierro. Este universo, conforme a datos de la Dirección Nacional de Educación para Personas con Escolaridad Inconclusa a abril 2021, suman 247 docentes que laboran en 30 instituciones educativas aplicadas en 30 Centros de Privación de Libertad a nivel nacional.

El punto de partida fue un levantamiento de base de datos de docentes de contextos de encierro a nivel nacional; luego, para determinar la muestra de docentes, el autor considera necesario tener en cuenta aspectos como:

- Años de experiencia como docentes
- Años de experiencias como docentes en contextos de encierro (menos de 5 años, más de 5 años).
- Asignaturas que imparten (Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales)
- Género
- Formación del docente
- Grado o curso en que imparte clases.

Fotografía 6: Docentes de Guayas en capacitación



Es importante considerar el nivel educativo de Educación Básica Superior, es decir, 8vo, 9no y 10mo grado de EGB, ya que en ese nivel educativo están los tres millones de personas en situación de escolaridad inconclusa (Encuesta Nacional Empleo, Desempleo y Subempleo - ENEMDU, 2020), es decir, es donde está la mayor brecha educativa (54.1%) de jóvenes y adultos que no han logrado culminar el bachillerato, lo cual constituye un tema esencial a incidir.

La muestra de docentes se fue conformada por aquellas personas que estén enmarcados en los aspectos que determinan la compositiva de la muestra. Se definieron 3 áreas del conocimiento: Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales por ser aquellas en las que se concentran las mayores dificultades para el aprendizaje.

Para la investigación fue necesario explorar la percepción del docente sobre su propia práctica; en ese sentido, lo primero fue preguntar qué es lo que entiende como significativo y por qué. En esa misma línea se determinó como clave preguntar al docente si hace contextualización curricular, si contempla los diversos elementos culturales y las características de las personas privadas de libertad de cada centro carcelario y en qué se fundamenta para aseverarlo o negarlo.

Adicionalmente fue necesario establecer una comparación entre los resultados planteados por los docentes entrevistados. Y en base a todo lo anterior, fue posible llegar a establecer relaciones y posicionamientos conclusivos relacionados a contextualización curricular, con enfoque inclusivo e intercultural en la educación en contextos de encierro.

3.5. Operacionalización de las categorías y/o variables objeto de estudio

Es necesario considerar que las variables suelen intervenir tanto como causa o como efecto en el proceso investigativo (Espinoza. 2019). Las variables que se van a investigar ha sido identificadas en el instante mismo de la definición del problema de esta investigación: “¿Cómo elaborar una estrategia metodológica que promueva la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural a partir de la sistematización de experiencias educativas significativas en la Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro en el Ecuador”.



Se consideran como factores intervinientes la contextualización curricular, los enfoques inclusivo e intercultural, las experiencias educativas significativas relacionadas con la educación en contextos de encierro de jóvenes y adultos en el Ecuador.

De ahí, que desde el análisis teórico realizado se arriba a la contextualización del objeto de estudio:

Contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en los contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos. La cual queda definida como: proceso que se desarrolla en función de la construcción de estrategias flexibles situadas en los contextos que rodean al estudiante privado de libertad en este escenario altamente complejo, no solo pensando en el aula sino resignificando el espacio fuera de ella, como escenario y oportunidad de aprendizaje, en la que las características particulares de cada territorio y localidad, experiencias, vivencias y autonomía en los diferentes ámbitos de la vida de cada estudiante joven y adulto, contribuya a eliminar los obstáculos e impedimentos frente al aprendizaje y la participación y fortalecer el diálogo donde todos se transforman, ya sea, docentes, familia y autoridades locales desde el respeto por uno mismo y el otro.

En función de los rasgos que la definen se identifican las siguientes dimensiones e indicadores:

Dimensión 1. Contextualización curricular en contextos de encierro. Referido a la identificación de las potencialidades de los contextos que rodean al estudiante privado de libertad, características particulares de cada localidad, experiencias, vivencias y expresiones de autonomía en los diferentes entornos de la vida de cada estudiante y su integración al currículo. Además, como manifestación de las necesidades, y el contexto social en que se forman los estudiantes, desde una naturaleza esencialmente comunicativa en interacción sistemática con los estudiantes y demás agentes socializadores durante el proceso de formación

Indicadores

- Los procesos de enseñanza – aprendizaje se ejecuta en diversos ambientes de aprendizaje a partir del diagnóstico del contexto características particulares de cada localidad, experiencias, vivencias y autonomía en los diferentes entornos de la vida de cada estudiante.



- Se implementa el trabajo con características colaborativas y cooperativas que favorecen cumplir con el objetivo previsto.

Dimensión 2. Manifestación de un enfoque inclusivo e interculturalidad. Referido a la acción de garantizar, en el contexto de las estrategias identificadas, la diversidad de características, intereses, visiones, posibilidades y necesidades que poseen los participantes.

Indicadores

- Las actividades planificadas favorecen la eliminación de obstáculos en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales entre los estudiantes y el resto de la comunidad educativa evidenciando respeto y honestidad con los demás.
- Se manifiesta un tipo de relación que considera como iguales a todos los estudiantes, con equidad, desde el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- La aceptación de la diversidad y solidaridad en una dinámica de reciprocidad en la relación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Dimensión 3. Desarrollo ético, socio-afectivo desde el respeto a uno mismo y el otro. Referido al mantenimiento y práctica cotidiana de buenas relaciones sociales entre los estudiantes dentro de los centros de privación de libertad, en la que cada individuo posea buenas relaciones interpersonales, comparta en forma positiva sus modos de pensar, sus ideas y estados emocionales, cuidando la forma en que se toman decisiones para no devenir en las conductas vinculadas a culturas de violencia física, verbal, psicológica, etc., en otras palabras, esta dimensión se orienta al desarrollo de las habilidades éticas y socio-afectivas en el entorno social, familiar y escolar.

Indicadores

- Manifestación de diálogo desde la diversidad de saberes entre los estudiantes dentro del contexto de encierro
- Manifestación reflexiva y autocrítica ante las dificultades que presenta en el desempeño entre los estudiantes dentro del contexto de encierro.
- Colaboración de los estudiantes dentro del contexto de encierro en la construcción colectiva de propuestas de solución a los problemas identificados en el grupo.



3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Las técnicas e instrumentos utilizadas fueron:

- **Revisión documental:** Será importante partir de la revisión documental de estudios previos similares a los que se desea investigar. Además, de documentos normativos que aportan aspectos importantes para la contextualización curricular.
- **Encuesta.** Aun cuando se constituye en una técnica cuantitativa, se determinó su utilización en función de las condiciones actuales de la covid, y la posibilidad de que ofrecieran otras informaciones de acuerdo a la diversidad de tiempos que caracteriza el desempeño de los docentes.

Como refleja Albert, M., J., (2007), la encuesta colectiva

“presenta como ventajas las respuestas que se emiten tienen todas idénticas condiciones, se consigue un mayor índice de participación, la contaminación de unas respuestas a otras es menor y las preguntas abiertas tienen un mayor éxito. Como desventajas, podemos señalar, por un lado, la dificultad u La investigación educativa: claves teóricas de reunir a un grupo de encuestados, el área geográfica a tratar es más limitado y el retraimiento de las respuestas en diversos sectores.”

Fue necesario también definir un modelo de análisis e interpretación de las experiencias sistematizadas. A continuación, se presenta el análisis de los instrumentos aplicados.

3.7. Análisis de la información

3.7.1. Revisión documental

Para realizar la revisión documental se identificaron 4 documentos claves:

- Adaptaciones curriculares Subnivel Superior de Educación General Básica Nivel de
- Ejes de trabajo MINEDUC 2022,

El análisis del Currículo se basó en el producto 3: Informe técnico sobre resultados de la evaluación diagnóstica realizada a la propuesta educativa actual de la EPJA; realizado en el marco de la Consultoría “Elaboración del modelo educativo adaptado a la EPJA en Ecuador” desarrollado en el marco de un Convenio de colaboración con la DVV International en el 2021.



Para ello se identificaron las siguientes fortalezas y debilidades sobre la base de los indicadores identificados.

Fortalezas.

- De alguna manera se aportan aspectos importantes para implementar un proceso de enseñanza y aprendizaje desde la colaboración y cooperación, que favorecen, en alguna medida, cumplir con los objetivos previstos.
- Es relevante los aspectos relacionados con los valores y actitudes desde los diferentes niveles de concreción curricular. Se refleja la posibilidad de desarrollar un tipo de relación que considera como iguales a todos los estudiantes, con equidad, desde el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- El enfoque inclusivo, la aceptación de la diversidad y solidaridad en una dinámica de reciprocidad en la relación entre todos los miembros de la comunidad educativa se ve reflejada explícitamente en los documentos normativos a nivel macro y mesocurricular.
- El enfoque pedagógico, didáctico y curricular que se declara en los documentos, manifiestan la necesidad de promover espacios reflexivos y autocríticos ante las dificultades que presentan los estudiantes dentro del contexto de encierro.

Debilidades

- No se logra una orientación adecuada al docente que labora en este contexto para desarrollar un proceso de planificación de la enseñanza – aprendizaje reconociendo los diversos ambientes de aprendizaje a partir del diagnóstico del contexto características particulares de cada localidad, experiencias, vivencias y autonomía en los diferentes entornos de la vida de cada estudiante.
- Las actividades planificadas no siempre promueven la eliminación de obstáculos en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales entre los estudiantes y el resto de la comunidad educativa evidenciando respeto y honestidad con los demás.
- Limitaciones en orientaciones metodológicas que demuestren cómo promover el diálogo desde la diversidad de saberes entre los estudiantes dentro del contexto de encierro



Valorando los documentos analizados, es importante considerar que el enfoque constructivista que se asume aporta los fundamentos y herramientas necesarias para desarrollar una contextualización curricular acorde a las necesidades en la que laboran los docentes en contextos de encierro. Además, se presta atención a los aspectos axiológicos y de comportamientos. Sin embargo, es débil el trabajo metodológico y la demostración de cómo proceder en la práctica, desde un contexto complejo y único dentro de la educación.

3.7.2. Resultados obtenidos en la encuesta

Se determinó que era necesario abordar la problemática desde dos fuentes de información; una, la de las autoridades de las instituciones educativas, y otra, desde los criterios de los docentes. Por una parte, se elaboró una encuesta dirigida a 21 autoridades educativas de las instituciones que brindan el servicio educativo, al interior de los 30 Centros de Privación de Libertad del Ecuador. A la encuesta en línea aplicada respondieron 11 de las 21 autoridades educativas, es decir, el 52.4%.

También se elaboró otra encuesta para los 247 docentes registrados a noviembre 2021, conforma a la estadística oficial del Ministerio de Educación a esa fecha. Por otra parte, en relación a los docentes cabe mencionar que en el listado proporcionado por la Dirección Nacional de Educación para Personas con Escolaridad Inconclusa – DNEPEI del Ministerio de Educación, no fue posible identificar específicamente a los docentes de 8vo, 9no y 10mo grado de Educación Básica Superior que constituyen la población objetivo de esta investigación.

Esta dificultad para su identificación se debe a que aun cuando en sus contratos consta un nivel/ subnivel educativo, conforme a las necesidades de las instituciones educativas estos docentes no necesariamente están aplicados en el nivel/subnivel que el contrato señale.

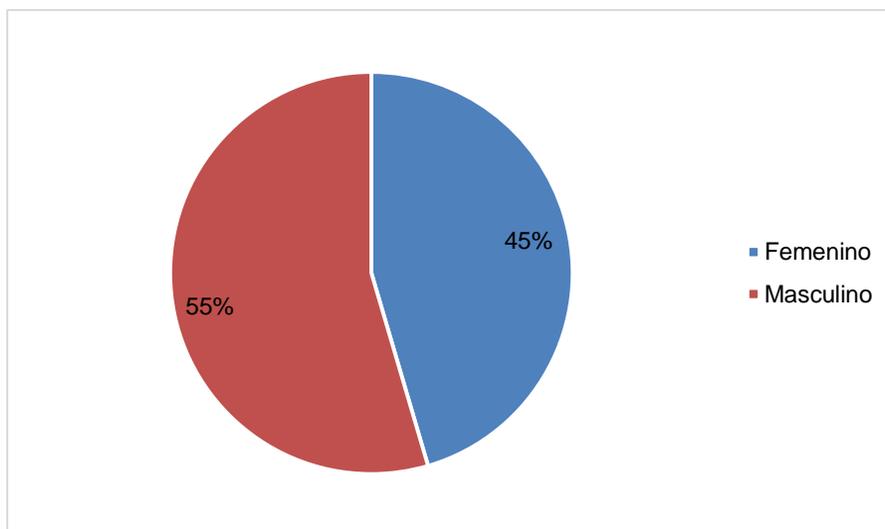
3.7.2.1 Información obtenida de las autoridades educativas

En relación a las autoridades de las instituciones educativas, los resultados fueron los siguientes:

El 55% de las autoridades educativas de las instituciones que funcionan al interior de los centros de provación de libertad que respondieron a las encuestas son varones, el 45% son mujeres.



Gráfico 1 Género de autoridades educativas de instituciones educativas en contextos de encierro.



Fuente: Encuesta a autoridades - Elaboración propia

Respecto a la desagregación por edad, las autoridades que respondieron a las encuestas tienen edades que fluctúan entre los 43 y los 60 años. En el caso de las mujeres, las edades fluctúan entre los 55 y los 59 años; mientras que, en el caso de los varones, las edades fluctúan entre los 43 y los 60 años. En el siguiente cuadro se puede observar el detalle desagregado por edades. Cabe destacar que en el caso de las autoridades mujeres tenemos autoridades a partir de los 55 años de edad; en el caso de los hombres, son autoridades desde los 43 y van hasta los 56 años de edad.

Tabla 5 Género de autoridades educativas desagregado por edad.

Edades	Femenino	Masculino	Total general
43 años	0	1	1
45 años	0	1	1
54 años	0	2	2
55 años	2	0	2
56 años	1	1	2
57 años	1	0	1
59 años	1	0	1
60 años	0	1	1

Fuente: Encuesta a autoridades - Elaboración propia



Respecto a los años de experiencia como autoridades de instituciones educativas que ofertan servicios en contextos de encierro, el 63.6% de las autoridades que respondieron a las encuestas tienen más de 5 años de experiencia, frente a un 36.4% que tienen menos de 5 años de experiencia.

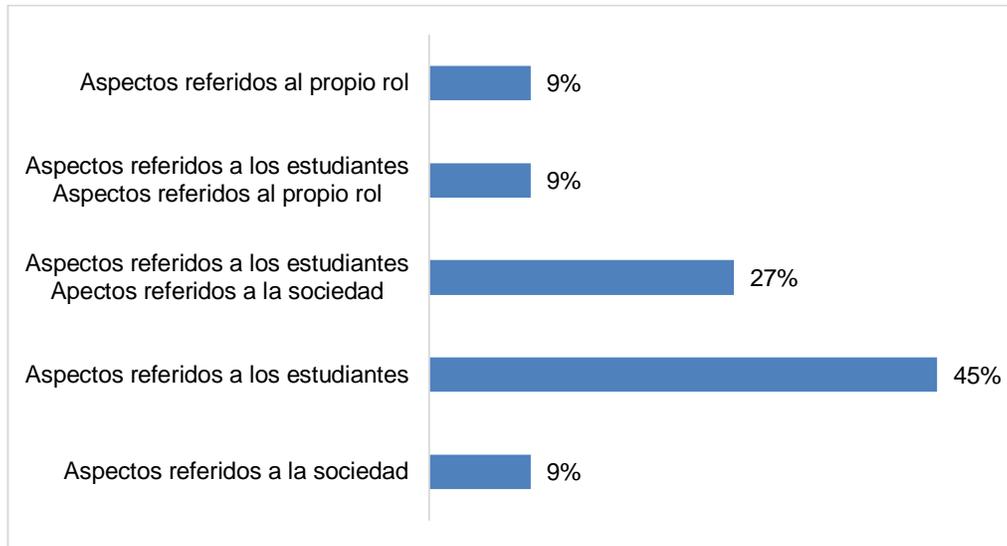
Tabla 6 Años de experiencia como autoridad deducativa de una institución educativa en CPL

Años	Femenino	Masculino	Total general
Más de 5 años	4	3	7
Menos de 2 años	0	1	1
Menos de 5 años	1	2	3
Total general	5	6	11

Fuente: Encuesta a autoridades - Elaboración propia

El cuadro a continuación permite observar que uno de los valores más importantes que destacan las autoridades educativas sobre trabajar en contextos de encierro tiene que ver con aspectos relacionados a los estudiantes; es decir, la relación que se tienen que con ellos.

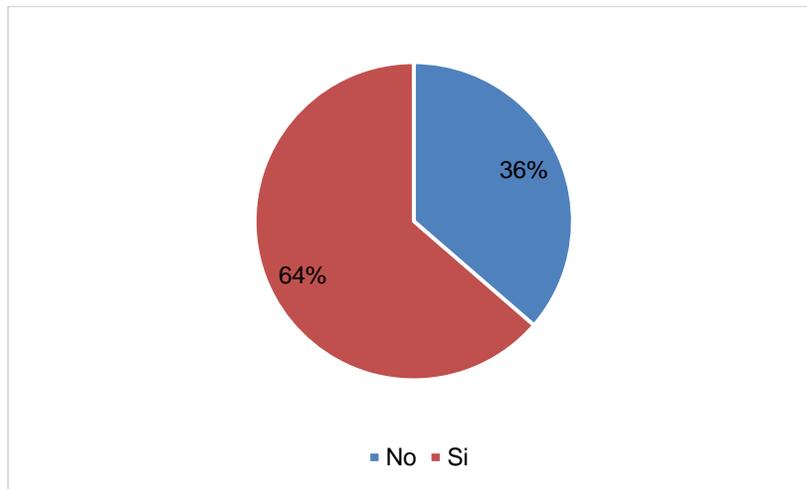
Gráfico 2 Rectores: el valor de trabajar en contextos de encierro



Fuente: Encuesta a autoridades - Elaboración propia

La mayoría de las autoridades educativas (64%) manifiestan conocer sobre experiencias significativas en sus instituciones; sin embargo, no pudieron mencionar ninguna, salvo un caso específico.

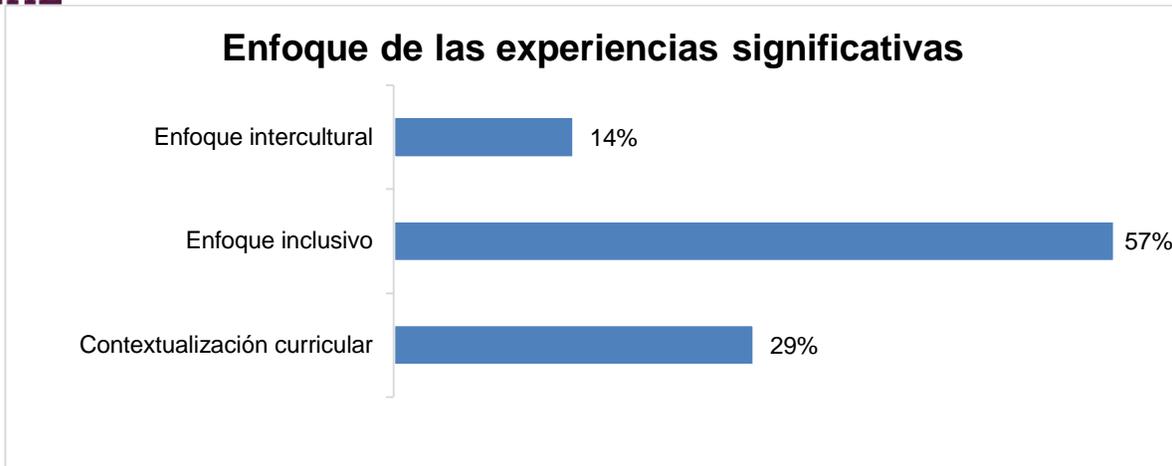
Gráfico 3 Conocimiento sobre experiencias significativas en sus Instituciones educativas



Fuente: Encuesta a autoridades - Elaboración propia

Un 57% de las autoridades educativas indican que en el enfoque de las experiencias significativas son inclusivas, le sigue un 29% referidas a contextualización curricular y con un 14% un enfoque intercultural. La educación en contextos de encierro está asociada con un ejercicio de inclusión de personas en situación de doble vulnerabilidad.

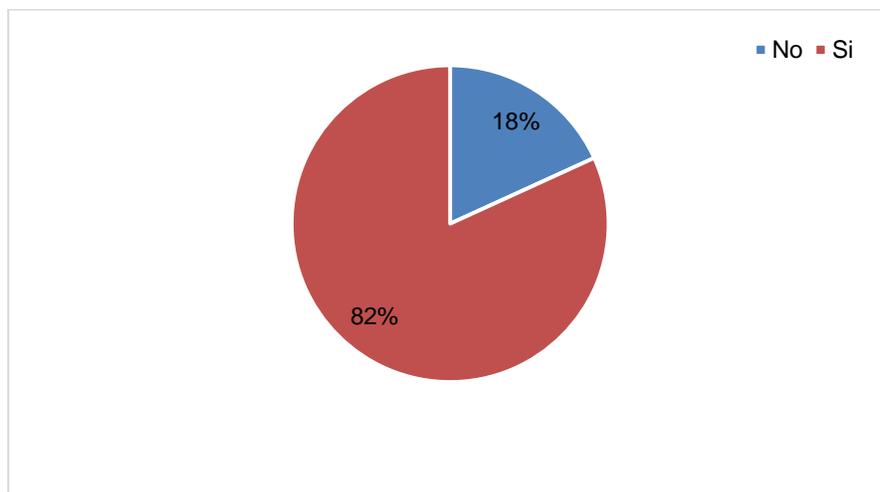
Gráfico 4 Conocimiento sobre el enfoque de las experiencias significativas



Fuente: Encuesta a autoridades - Elaboración propia

La gran mayoría de autoridades educativas encuentra una relación directa entre las experiencias significativas y la innovación educativa en sus instituciones; sin embargo, ninguno pudo mencionar un ejemplo de ello.

Gráfico 5 Relación que se observa entre las experiencias significativas y la innovación, a criterio de las autoridades educativas



Fuente: Encuesta a autoridades - Elaboración propia

3.7.2.2 Información obtenida de los docentes

La mayoría de las docentes que aportaron con información en la investigación son mujeres, representan el 61% de la población docente que accedió a participar. Es importante destacar la respuesta positiva de las mujeres en este proceso.

Tabla 7 Género por docentes de las instituciones educativas



Género	TOTAL	Porcentaje
Femenino	38	61%
Masculino	24	39%
Total general	62	100%

Fuente: Encuesta a autoridades - Elaboración propia

La mayoría de los docentes en un 87% tienen títulos de tercer nivel y un 13% tienen títulos de cuarto nivel. Esto habla de un buen nivel de formación docente que implementan los servicios educativos en los contextos de encierro.

Tabla 8 Docentes y Nivel de estudios

Nivel de estudios	Femenino	Masculino	Total general	Porcentaje
Tercer nivel	33	21	54	87%
Cuarto nivel	5	3	8	13%
Total general	38	24	62	100%

Fuente: Encuesta a autoridades - Elaboración propia

El 60% de los docentes indica que su experiencia en centros de privación de libertad es menor a 5 años. En contraste con lo manifestado por las autoridades educativas, la experiencia en los Centros de Privación de Libertad del 60% de los docentes que fueron entrevistados es menor a 5 años. En ambos casos la mayoría son mujeres.

Tabla 9 Años de experiencia como docentes en CPLs

Años de experiencia	Femenino	Masculino	Total general	Porcentaje
Más de 5 años	14	11	25	40%
Menos de 5 años	24	13	37	60%
Total general	38	24	62	100%

Fuente: Encuesta a autoridades - Elaboración propia

Las y las docentes que participaron en este proceso pertenecen al subnivel de Educación Básica Superior, de octavo, noveno y décimo grado, y específicamente de las asignaturas de Matemática, Lengua y Literatura y Estudios Sociales; la razón de haber elegido este segmento es que en este nivel es en dónde está concentrado el mayor porcentaje de la población de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa. Si el presente



estudio puede aportar para mejorar los procesos educativos en este subnivel puede ser de alto interés.

Los docentes que respondieron a la presente investigación, 23 son de Matemática, 21 de Lengua y Literatura y 18 son de Estudios Sociales. En 8vo grado hay más docentes de Lengua y Literatura; en 9no grado hay más docentes de matemática; y en 10mo grado la mayoría de docentes son de Matemática y Lengua y Literatura. Los docentes de 10mo grado fueron los que más participaron.

Tabla 10 Docentes por subnivel, asignatura y género

Sub nivel	Asignaturas	Femenino	Masculino	Total general	Porcentaje
8vo EGB	Estudios Sociales	3	3	6	10%
	Lengua y Literatura	9	1	10	16%
	Matemática	4	2	6	10%
9no EGB	Estudios Sociales	1	0	1	2%
	Lengua y Literatura	3	0	3	5%
	Matemática	1	4	5	8%
10mo EGB	Estudios Sociales	9	2	11	18%
	Lengua y Literatura	6	2	8	13%
	Matemática	2	10	12	19%
Total general		38	24	62	100%

Fuente: Encuesta a autoridades - Elaboración propia

La percepción que tienen los docentes acerca de la valoración de su labor educativa tiene un peso bastante similar entre aspectos referidos la estudiante y aspectos referidos al propio rol, 37.1% y 36% respectivamente, un poco menos en aspectos referidos a la sociedad con un 27% de las opiniones. Los docentes destacan que su actividad educativa con estudiantes privados de libertad es un desafío a su rol, pero por, sobre todo, valoran el poder transformar vidas de sus estudiantes.

Tabla 11 ¿Qué es lo que más valora de ser docente de contextos de encierro?

Aspectos referidos a la sociedad	Aspectos referidos al estudiante	Aspectos referidos al propio rol
9		
	18	
3	3	
		17
9	9	9
3		3
	3	3
24	33	32

Fuente: Entrevista a docentes - Elaboración propia



En la perspectiva de la investigación es necesario precisar que de los 62 docentes contactados, 15 (24.2%) manifestaron no tener experiencias educativas significativas; mientras de los 47 restantes que sí reconocían experiencias educativas significativas, 14 (22.6%) no pudieron describirlas de ninguna manera, lo cual nos hizo cuestionar si efectivamente las han generado en los espacios educativos.

Por esa razón, por su pertinencia al propósito de la investigación se valoraron positivamente los testimonios de 33 docentes (53.2%) cuya descripción de las experiencias permitía comprenderlas con mayor detalle; y es sobre esta base que profundizamos la investigación.

Es importante indicar también algunas características de estos 33 docentes que lograron explicitar sus experiencias educativas significativas con jóvenes y adultos en contextos de encierro. Así tenemos:

- 23 son mujeres (69.7% de los 33 docentes)
- 15 docentes tienen licenciatura en CCEE (45.5% de los 33 docentes)
- 21 de estos docentes tiene menos de 5 años de experiencias contextos de encierro (63.6% de los 33 docentes)

En síntesis: las experiencias educativas significativas han sido descritas por mujeres con estudios en pedagogía y con menos de 5 años en CPLs.

Gráfico 6 Reconocimiento de experiencias educativas significativas

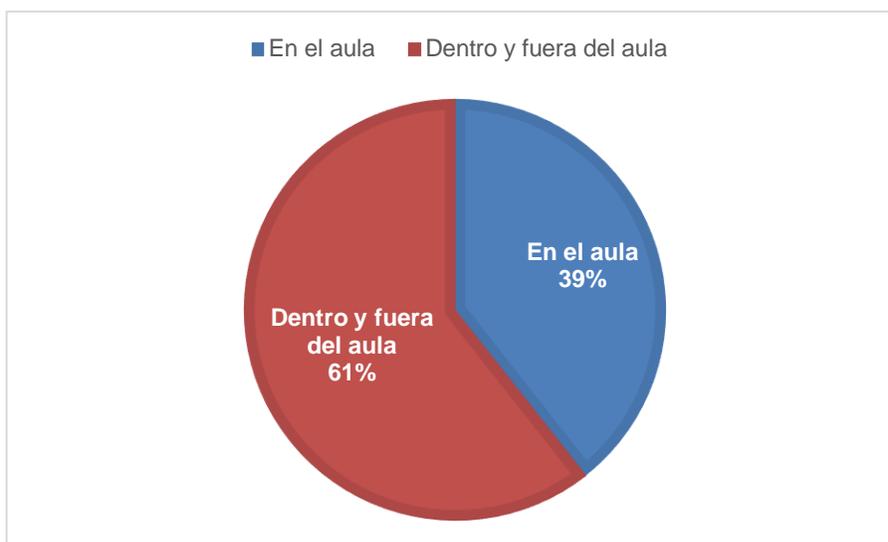


Fuente: Docentes con exp. educ. significativas - Elaboración propia



Un aspecto a destacar de este gráfico es que los docentes con experiencias educativas significativas entrevistados, en su mayoría identifican que las experiencias educativas significativas se producen tanto en el aula como fuera del aula. Ese punto vale destacar por cuanto, el ejercicio de su rol docente no se limita al aula. Esta perspectiva sugiere que el docente puede seguir promoviendo experiencias fuera del aula, bien sea en forma complementaria o adicional a lo que podríamos llamar a “clase”.

Gráfico 7 Origen de las experiencias educativas significativas



Fuente: Docentes con exp. educ. significativas - Elaboración propia

En relación a las dificultades para planificar experiencias educativas significativas expresadas por los docentes que identificaron experiencias significativas, el 47% de los docentes indica que se deben al espacio de trabajo, mientras que el 31% señala que se deben a cuestiones administrativas de los CPLs; es decir, el 78% están referidas a aspectos que no son competencia ni del Ministerio de Educación, ni de la institución educativa, no del docente; pues corresponden al ente a cargo de la administración de los CPLs.

Solo a modo de contraste, los docentes que no reconocen experiencias educativas significativas atribuyen en un 88% la dificultad a cuestiones administrativas de los CPLs y al espacio de trabajo. Esto sugiere que a pesar de esas dificultades sí es posible lograr experiencias educativas significativas, lo cual depende en realidad, de lo que los docentes pongan en marcha.



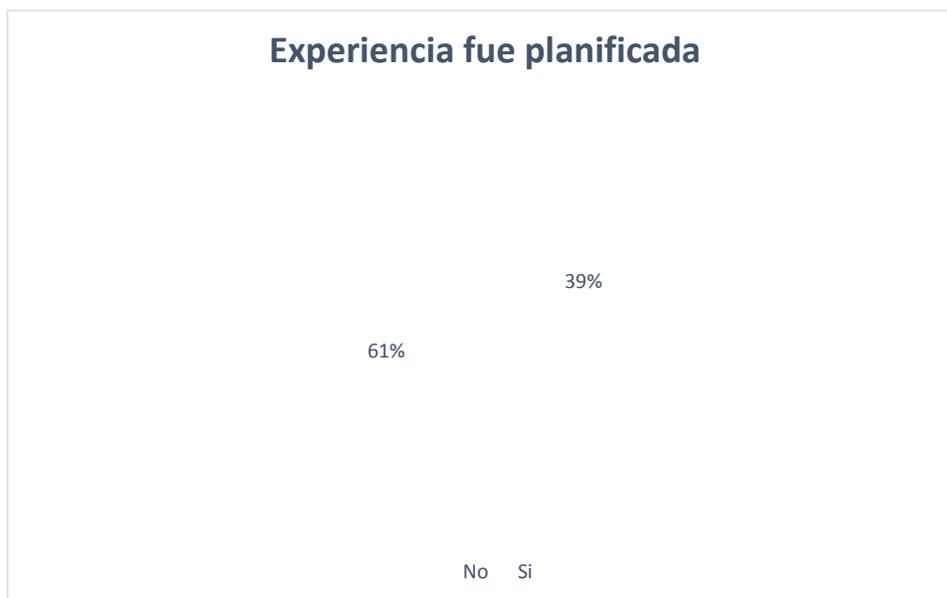
Tabla 12 Dificultades para planificar experiencias educativas significativas identificadas por los docentes

Administrativas CPL	Administrativas IE	Formación del docente	Espacio de trabajo	Suministros e insumos	Inasistencia de estudiantes por desmotivación
31%	8%	8%	47%	4%	2%

Fuente: Docentes con exp. educ. significativas - Elaboración propia

La mayoría de los docentes (61%) señala que la experiencia educativa significativa fue previamente planificada.

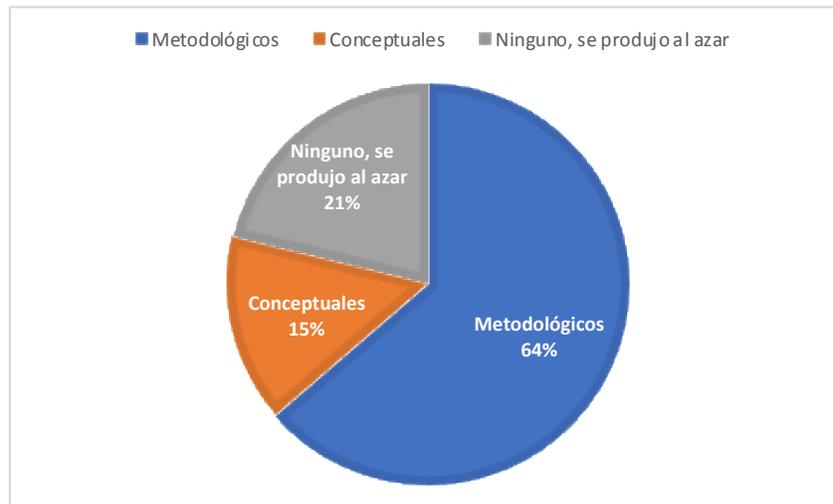
Gráfico 8 Planificación previa de la experiencia



Fuente: Docentes con exp. educ. significativas - Elaboración propia

Respecto a los elementos se tomó en cuenta para planificar esa experiencia educativa significativa, un 64% indica que consideró elementos metodológicos, un 15% consideró elementos conceptuales, mientras que un 21% consideró que todo se produjo al azar pues no consideró ningún elemento de planificación.

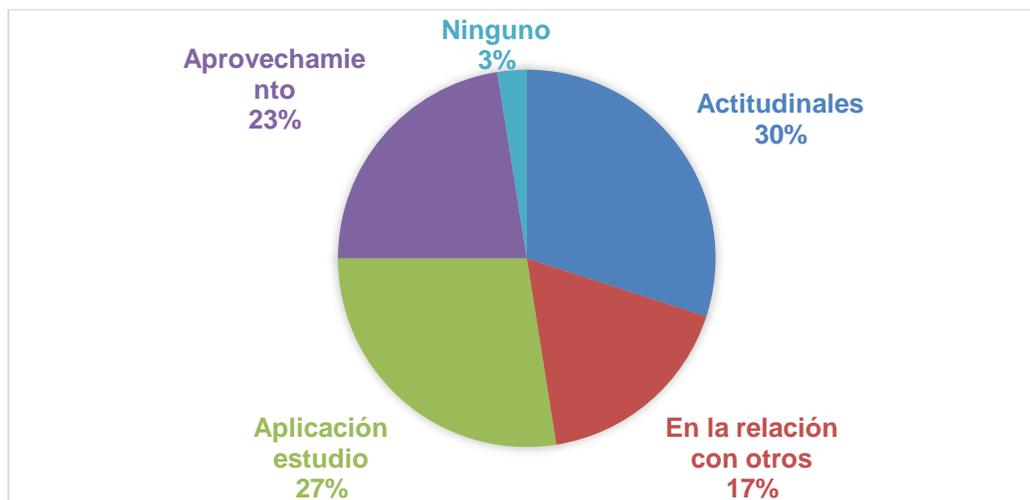
Grafico 9 Elementos para planificar la experiencia educativa significativa



Fuente: Docentes con exp. educ. significativas - Elaboración propia

Al preguntar a los docentes sobre algún cambio observado en los estudiantes jóvenes y adultos luego de esa experiencia educativa significativa, un 50% manifestó que esos cambios se detectaban sobre todo en la aplicación al estudio y en el aprovechamiento, mientras que un 47,9% lo observó en cambios actitudinales y en la relación con los otros.

Gráfico 10 Cambios observados en los estudiantes luego de la experiencia educativa significativa



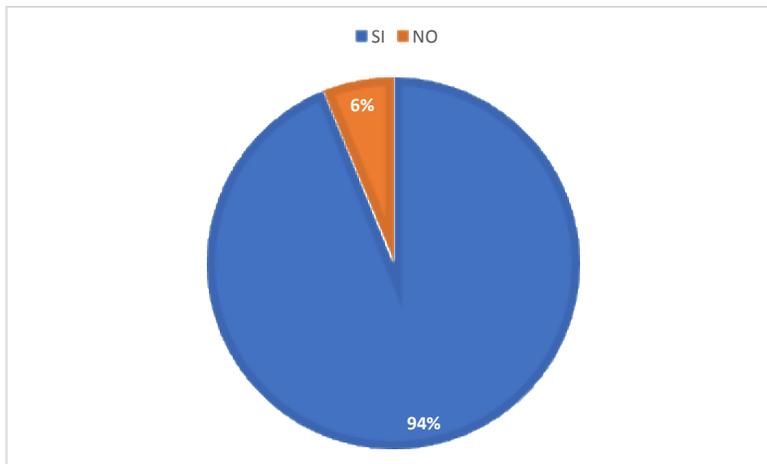
Fuente: Docentes con exp. educ. significativas - Elaboración propia

Nos interesaba conocer si los docentes que manifestaron haber logrado experiencias significativas, socializaron dicha experiencia a sus colegas; el 94% indicó que sí lo hizo. El



6% que no socializó lo atribuyó a que “cada docente sabe cómo dar su clase, a lo mejor con el otro docente no participa” o “no hubo la oportunidad”.

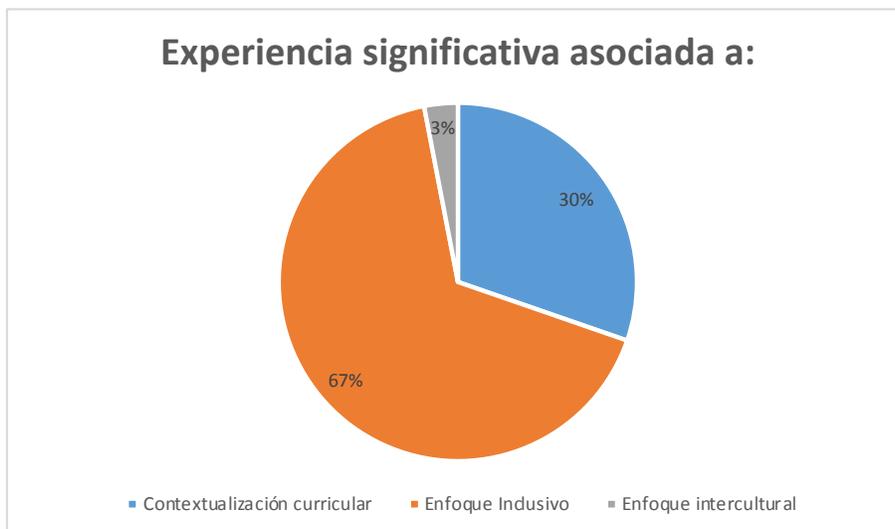
Gráfico 11 Socialización de las experiencias educativas significativas



Fuente: Docentes con exp. educ. significativas - Elaboración propia

El 67% de los docentes que identificaron experiencias educativas significativas en su ejercicio docente con los estudiantes señala que estas experiencias están asociadas a un enfoque inclusivo, un 30% a la contextualización curricular y apenas un 3% lo asocia a integrar un enfoque intercultural. Cabe indicar que no se estableció ningún parámetro que indique que se comprende por cada enfoque.

Gráfico 12 Experiencias educativas significativas y su relación con temas de investigación



Fuente: Docentes con exp. educ. significativas - Elaboración propia



Cuando analizamos a que enfoque están asociadas las experiencias educativas significativas, pero en relación a las dimensiones de operacionalización de las categorías/variables del objeto de estudio encontramos lo siguiente: un 42.4% están relacionadas a la Dimensión 3 de desarrollo ético, socio-afectivo desde el respeto a uno mismo y el otro; un 30.3% Dimensión 2 de Manifestación de un enfoque inclusivo e interculturalidad y un 27.3% a la Dimensión 1. Contextualización curricular en contextos de encierro.

Tabla 13 En relación a las dimensiones y los indicadores

		Dimensión 1. Contextualización curricular en contextos de encierro	Dimensión 2. Manifestación de un enfoque inclusivo e interculturalidad	Dimensión 3. Desarrollo ético, socio- afectivo desde el respeto a uno mismo y el otro
D1 - Ind A	Los procesos de enseñanza – aprendizaje se ejecuta en diversos ambientes de aprendizaje a partir del diagnóstico del contexto características particulares de cada localidad, experiencias, vivencias y autonomía en los diferentes entornos de la vida de cada estudiante.	5		
D1 - Ind B	Se implementa el trabajo con características colaborativas y cooperativas que favorecen cumplir con el objetivo previsto.	4		
D2 - Ind A	Las actividades planificadas favorecen la eliminación de obstáculos en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales entre los estudiantes y el resto de la comunidad educativa evidenciando respeto y honestidad con los demás.		4	
D2 - Ind B	Se manifiesta un tipo de relación que considera como iguales a todos los estudiantes, con equidad, desde el proceso de enseñanza – aprendizaje.		3	
D2 - Ind C	La aceptación de la diversidad y solidaridad en una dinámica de reciprocidad en la relación entre todos los miembros de la comunidad educativa.		3	
D3 - Ind A	Manifestación de diálogo desde la diversidad de saberes entre los estudiantes dentro del contexto de encierro			6
D3 - Ind B	Manifestación reflexiva y autocrítica ante las dificultades que presenta en el desempeño entre los estudiantes dentro del contexto de encierro.			4
D3 - Ind C	Colaboración de los estudiantes dentro del contexto de encierro en la construcción colectiva de propuestas de solución a los problemas identificados en el grupo.			4
	Nro	9	10	14
	%	27.3	30.3	42.4

Fuente: Docentes con exp. educ. significativas - Elaboración propia



3.7.3 Recomendaciones vinculadas a dimensiones de operacionalización para tener experiencias educativas significativas

Contrastamos la información anterior con las sugerencias que hacían estos docentes con experiencias educativas significativas a otros docentes interesados en generar experiencias educativas significativas; éstos son los resultados.

Curiosamente las dimensiones de operacionalización de las categorías/ variables del objeto de estudio, un 44% están relacionadas a la Dimensión 1, referida a contextualización curricular en contextos de encierro. Un 23% Dimensión 2 referida a manifestación de un enfoque inclusivo e interculturalidad y un 27%; y un 18% Dimensión 3 referida a desarrollo ético, socio-afectivo desde el respeto a uno mismo y el otro. Todo esto es justo lo opuesto de lo manifestado anteriormente.

Esta contraste entre lo que se plantea que se ha realizado y lo que se recomienda, a la luz de las dimensiones e indicadores, nos permite inferir que no existe una claridad metodológica y tampoco conceptual acerca de estos temas

4. Estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, durante el período de 2018-2022

En este apartado el autor presenta los componentes estructurales de la estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, durante el período de 2018-2022; luego, en un segundo momento hará una descripción detallada y precisa de la estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, durante el período de 2018-2022.

Esta presentación y descripción permitirá contar con una panorámica detallada de la estrategia.



4.1 Componentes estructurales de la estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, durante el período de 2018-2022

Concretar la propuesta de solución al problema declarado en esta investigación parte del análisis de la definición que se asume de estrategia metodológica, que, desde el punto de vista etimológico implica, un camino, ruta para lograr una meta u objetivo determinado. En el contexto de esta investigación correspondería a la ruta seguir para la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, durante el período de 2018-2022.

Según la Universidad Experimental Libertador (2002), citado por Vilorio, N., & Valenzuela, T., (2008), las estrategias metodológicas son los medios de que se vale el docente para producir los cambios de conducta en el alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Están formadas por el conjunto de métodos, técnicas y recursos que se seleccionan de acuerdo con las necesidades de los educandos a quienes van dirigidas, con la finalidad de hacer más efectivo el proceso (p.270).

Esto implica la necesidad de que, sobre la base de los rasgos de esta definición, identificar cuáles son los componentes estructurales y funcionales que integra la estrategia metodológica que se propone como resultado.

Los rasgos son:

- los medios de que se vale el docente para producir los cambios de conducta en el alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- formadas por el conjunto de métodos, técnicas y recursos que se seleccionan de acuerdo con las necesidades de los educandos a quienes van dirigidas,
- favorece la efectividad del proceso enseñanza y aprendizaje.

En función de estos elementos se considera la siguiente estructura para la estrategia propuesta: Fundamentación. Se explican los principales aspectos teóricos y metodológicos en la que debe sustentarse la estrategia metodológica.

- I. Diagnóstico para conocer el territorio local, el contexto de estudio, la familia y los sujetos que se involucran en el proceso curricular que implementa la institución



educativa en contextos de encierro. Responde a las interrogantes ¿con qué cuento? ¿cuáles son las potencialidades del contexto desde lo interno y externo para integrar al currículo? De ahí que se describe cómo proceder.

- II. Horizonte de las experiencias, vivencias y significados individual y colectivos generados desde el espacio de encierro que guían el desarrollo del aprendizaje. Hace énfasis a la necesidad de reconocer las experiencias de cada persona privada de libertad, desde el punto de vista individual en las diferentes esferas de desarrollo, profesional, emocional.
- III. Objetivos. Refiere al alcance de la estrategia metodológica.
- IV. Acciones para situar el currículo en un espacio de intervención multicultural socialmente complejo en tres componentes:
 - Componente didáctico.
 - Componente epistemológico.
 - Componente de Convivencia.
- V. Evaluación de la estrategia metodológica para la contextualización del currículo. Se valoran los procedimientos a seguir para la evaluación de la estrategia metodológica, lo que permitirá su constante perfeccionamiento.

A continuación, se presenta una propuesta de representación gráfica de la estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, durante el período de 2018-2022.

Figura 1 Estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador



Elaboración propia

4.2. Descripción de la estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, durante el período de 2018-2022

A continuación, se realiza una explicación detallada de la estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, durante el período de 2018-2022.

I. Fundamentación de la estrategia metodológica.

Las discusiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en forma progresiva se ido posicionando como un tema central, la reflexión sobre la contextualización curricular.

De hecho, y tal como se señala en el Proyecto "Poniendo el conocimiento en contexto para la mejora del rendimiento de los estudiantes", a la contextualización se la entiende como un requisito ineludible al momento de explorar los contenidos de las asignaturas y la organización de los métodos de enseñanza en la escuela, ya que así se articula y conecta



el contenido de las asignaturas y la realidad de los estudiantes; en ese sentido la generación de conocimiento y saberes en la escuela cobran especial sentido porque conllevan una resonancia con la experiencia vital del joven y adulto.

La presente estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador está fundamentada en torno a 3 puntos que el autor considera fundamentales. Uno referido a la flexibilidad del currículo, otro referido al modo de trabajar con los y las docentes, y un tercero referido a la contextualización curricular.

En el marco de CONFINTEA VII realizada en julio de 2022 en Marruecos, entre diversas recomendaciones y puntos clave destacados por Nelsy Lizarazo (2022), coordinadora general de la CLADE, menciona:

Escuchar, en pie de igualdad, las voces de los sujetos del derecho desde su diversidad, sus conocimientos, sus experiencias y desde allí y con ellos, diseñar una EPJA pertinente y enriquecida, así como currículos flexibles y abiertos a los diversos contextos y a la multiplicidad de situaciones de los sujetos de la EPJA y potenciar la capacidad transformadora de cada sujeto, recuperando el enfoque de la educación popular. (s/p)

El tema de la pertinencia de la EPJA articulada con currículos flexibles y abiertos va en sintonía con lo planteado en el texto Adaptaciones Curriculares del Ministerio de Educación (2017), en relación a dos puntos muy concretos:

El primero: "...el aprendizaje se da por medio de un proceso de estructuración permanente y no de acumulación; implica descubrimiento personal, se produce en un medio social y cultural de continuas y constantes interacciones y se manifiesta en modalidades o maneras de enfrentar los objetos de conocimiento, que podrían equipararse a los estilos de aprendizaje". Y el segundo: "La metodología que el docente aplique para el proceso de enseñanza y aprendizaje, dependerá de las necesidades educativas de su grupo de estudiantes jóvenes y adultos" (pág. 9).

Podemos entender entonces que jóvenes y adultos se encuentran en un proceso dinámico de interacciones con información que cotejan con su contexto cotidiano, y que movilizan reflexiones y modos de actuar frente al mundo, a los objetos y a las otras



personas. Así, la flexibilidad del currículo es imperativa pues tiene que reestructurarse continuamente frente a las demandas educativas de los estudiantes en contextos de encierro.

En esa perspectiva, esta estrategia metodológica se alinea con una acción socioeducativa que integra como objetivos el mejorar la convivencia y la cotidianidad en los centros de privación de libertad, fortalecer la autoestima de los jóvenes y adultos privados de libertad, ofertar servicios educativos que articulen herramientas, conocimientos y desarrollo de habilidades y competencias de la población carcelaria que estudia; y, que acredita formalmente dichos aprendizajes con los niveles educativos que oferta.

En definitiva, los y las docentes deben contar con una formación que les permita implementar una estrategia metodológica que contemple un sistema de aprendizaje diferenciado y flexible para los distintos tipos de estudiante, que sea capaz de estimular aprendizajes en diversos contextos, y que articule conocimientos, habilidades, destrezas y valores para lograr una acción más contextualizada e incluyente.

En relación a la contextualización curricular, el autor retoma la mirada de que el currículo (Fonseca y Gamboa, 2017) debe ser comprendido como un proyecto formativo integral caracterizado por ser un proceso situado en las relaciones que se generan en un contexto histórico – social, siendo esa condición de proceso la que alimenta un rediseño sistemático y permanente en función de cómo se desarrolla lo social, la ciencia y las aspiraciones del estudiante.

Esa mirada se relaciona en forma directamente proporcional con el modo de diseñar el currículo, mismo que integra un modo de comprender a los estudiantes jóvenes y adultos privados de libertad como sujetos activos en proceso de transformación.

Y en función de ese diseño, el currículo articula una metodología, una estructura y unas acciones que hacen posible afrontar situaciones problema o contenidos curriculares vinculados a destrezas con criterio de desempeño para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de los centros de privación de libertad.

Es importante retomar aquí el concepto de contextualización curricular planteado por el Proyecto “Poniendo el conocimiento en contexto para la mejora del rendimiento de los estudiantes”, (2011), el cual lo define como las orientaciones didáctico-pedagógicas que



acercar a los estudiantes al entorno en el que se enseña y se imparte, sobre la base del currículo establecido, promoviendo un aprendizaje significativo y comprensibles.

El currículo es entonces un documento vivo, flexible, adaptable, contextualizado en permanente construcción, estructuración y diálogo con el espacio en el que se implementa.

II. Diagnóstico para conocer el territorio local, el contexto de estudio, la familia y los sujetos que se involucran en el proceso curricular que implementa la institución educativa en contextos de encierro.

Los procesos educativos que se desarrollan en los contextos de encierro son de alta complejidad, sujetos a una dinámica permanente, que incluyen a personas en su calidad de individuos y de miembros de colectivos, y que son llevados adelante por docentes que viven en “contextos de encierro” mientras dura la jornada educativa, pues al interior del centro tienen que seguir las mismas normas que los internos, lo cual implica unas lógicas de trabajo y un modo psicosocial de cumplir la labor que en muchas ocasiones genera desgaste y tensión; además combinan múltiples factores previsibles (horarios por ejemplo) y no previsibles (como los hechos de violencia que son de conocimiento público).

Es prioritario considerar que un punto de partida para proceder a desarrollar este proceso es tener en cuenta que la contextualización curricular puede ser analizada desde una mirada política, social, cultural, educativa y, por supuesto, curricular. Cabe preguntarnos desde dónde vamos a situar dicha contextualización; así, mencionamos al menos 4 perspectivas:

- 1) la referencia del lugar donde se realiza el proceso educativo (el contexto de encierro);
- 2) la referencia del sujeto (estudiante joven y adulto privado de libertad con sus experiencias de vida e intereses) que participa activamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje;
- 3) la referencia del docente (un docente por lo general no formado para trabajar con jóvenes y adultos y, menos aún, en contextos de encierro) cuya práctica se confronta permanentemente entre el dilema y el desafío; y
- 4) la referencia del horizonte para el cual formamos a los estudiantes jóvenes y adultos privados de libertad, mismo que no está exento de la diversidad cultural y la perspectiva de ser incluyente.

Figura 2 Perspectivas para la contextualización



Elaboración propia

Sobre la referencia del lugar

Si bien hablamos del contexto de encierro como un genérico, cabe precisar que cada espacio carcelario del país bien puede ser un Centro de Rehabilitación Social o un Centro de Privación de Libertad. Conforme a lo que expresa el Reglamento del Sistema de Rehabilitación Social en su artículo 20, los centros de privación de libertad “constituyen la infraestructura y espacios físicos adecuados en los que se desarrollan y ejecutan los apremios, las penas privativas de libertad dispuestas en sentencia y las medidas cautelares de prisión preventiva impuestas por la autoridad jurisdiccional competente” (SNAI, 2020).

Y en el mismo Reglamento, artículo 22, numeral 2 se indica que Centros de Rehabilitación Social con aquellos en donde “se ejecutarán las penas privativas de libertad determinadas en sentencias condenatorias emitidas por las autoridades judiciales competentes durante el tiempo que dure la pena. En los centros de rehabilitación social se desarrollarán los planes, programas, proyectos y/o actividades de tratamiento, tendientes a la rehabilitación y reinserción social de las personas privadas de libertad” (SNAI, 2020).

También hay que considerar que una cosa son los centros pequeños como el CPL Mixto Pastaza Nro. 1 que a noviembre 2021 tenía una población carcelaria de 73 personas



Universidad Nacional de Educación

UNAE

privadas de libertad – PPL o CPL Pichincha Nro. 3 con 35 PPL; y otra muy distinta son el CPL Cotopaxi Nro. 1 que a la misma fecha tenía una población de 5.016 PPL o CPL Guayas Nro. 1 con una población de 8.463 PPL.

Fotografía 7: Biblioteca y festejo navideño, CPL Azuay y Cotopaxi



©Walker Vizcarra, 2020



Así también, cada centro cuenta con diverso número de espacios educativos, no solamente aulas, pues muchas veces se han adaptado pasillos, bibliotecas, oficinas, entre otros. Y cada espacio, a su vez, puede contar o no con el mobiliario suficiente y adecuado.

Además, hay que tener en cuenta que unos centros tienen solo población masculina y otros solo población femenina; en esos mismos espacios cumplen su pena personas con diversidad sexual.

Un elemento a tomar en cuenta es el tema del aforo por motivos de seguridad; así por ejemplo, el estándar de atención por aula para el nivel de máxima seguridad es de 5 estudiantes, en el de máxima es de 20, en el de media es de 30, en el de mínima es de 35 y para mujeres puede variar entre 35-40 estudiantes.

Sobre la referencia del sujeto

El Ministerio de Educación atiende a 1 de cada 3 jóvenes y adultos en contextos de encierro que se encuentran en situación de analfabetismo o escolaridad inconclusa; a noviembre de 2021 el total de estudiantes atendidos en los 30 centros de privación de libertad asciende a 7.081 estudiantes.

A nivel nacional, conforme a datos de la Dirección Nacional de Educación para Personas con Escolaridad Inconclusa – DNEPEI a noviembre 2021, el 85.4% de los datos estudiantes privados de libertad son varones y el 14.6% son mujeres.

En relación a rango de edad la misma fuente indica que a nivel nacional el 35% de los PPL están entre los 18 y los 30 años de edad; el 34.8% tienen entre los 31 y 40 años de edad; el 19.7% tienen entre los 41 y 50 años de edad; el 8.8% están entre los 51 y los 60 años de edad; y el 2.8% están entre los 61 años de edad en adelante.

Es significativo que casi el 70% de los estudiantes privados de libertad están entre los 18 y los 40 años de edad. Esta información nos permite comprender que un importante número de estudiantes llevan relativamente pocos años fuera del sistema educativo, que las posibilidades de potenciar espacios de reflexión y diálogo desde experiencias de vida y la cotidianidad entre estudiantes y docentes son bastante factibles.

Un dato de interés en relación a la contextualización curricular el enfoque intercultural e inclusivo es que existen estudiantes privados de libertad de 20 países distintos, entre los cuales mencionamos a personas de Colombia, Venezuela, Perú y México. También existen



estudiantes que provienen de países que no hablan español como son India, Holanda, Libia, Rumania y Rusia.

Fotografía 8 Estudiantes, CPL Azuay



©Walker Vizcarra, 2020

En cuanto al nivel educativo los datos indican lo siguiente:

Tabla 14 Estudiantes en contextos de encierro por nivel educativo

NIVEL EDUCATIVO	FEMENINO	MASCULINO	Total general
ALFABETIZACIÓN	53	352	405
POST-ALFABETIZACIÓN	325	1,578	1,903
BÁSICA SUPERIOR	436	2,336	2,772
BACHILLERATO	222	1,558	1,780
No definida	0	221	221
Total general	1,036	6,045	7,081

Fuente: DNEPEI 2021 - Elaboración: propia



De esto se desprende que el 39.1% de estudiantes requieren completar la Básica Superior que corresponde a 8vo, 9no y 10mo grados; es decir, es el nivel educativo con mayor demanda de estudiantes.

Sobre la referencia del docente

Conforme a datos del Ministerio de Educación, a noviembre de 2021, a nivel nacional se contaba con un total de 273 docentes que trabajan en contextos de encierro e implementan los servicios educativos de alfabetización, post-alfabetización, básica superior y bachillerato. Un 66.3% del total de los docentes son mujeres y el 33.7% son hombres.

De ellos, el 82.2% tienen un título de 3er nivel, un 13.4% cuentan con un título de 4to nivel. Del total de docentes a nivel nacional, el 64.7% tienen un título relacionado a educación; y solamente el 0.8% tiene un título específico en relación a educación de adultos.

Respecto a los años de experiencia un 28.2% de docentes tiene entre 0 y 2 años de experiencia en educación de adultos, un 31.7% tiene entre 3 y 5 años de experiencia, un 20.6% tiene entre 11 y 15 años de experiencia; y un 19.4% tiene entre 16 y más años de experiencia.

Fotografía 9 Docentes de jóvenes y adultos en contextos de encierro



©Walker Vizcarra, 2020

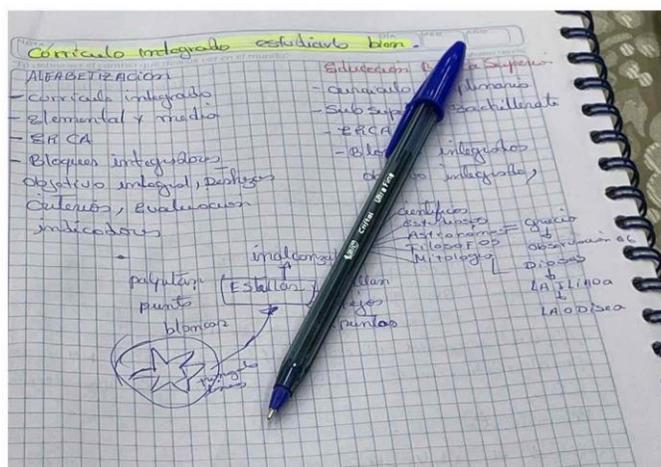
El 61.5% de los docentes están concentrados en 8 centros de privación de libertad del país, 3 de ellos ubicados en la sierra y 5 en la costa.



Es importante indicar que a criterio de la Dirección Nacional de Educación para Personas con Escolaridad Inconclusa existe una problemática asociada a la implementación de la propuesta educativa actual de la EPJA que está muy relacionada al ejercicio docente e inciden para un efectivo ejercicio de contextualización curricular, así tenemos:

- Se desconocen los instrumentos para la implementación de la propuesta actual.
- Se diseñan instrumentos y herramientas descontextualizadas y que infantilizan a los estudiantes.
- No se utiliza el enfoque interdisciplinar.
- No se aplican metodologías alternativas.
- Debido a las condiciones de seguridad y procesos en los CPL, no se cumple con la jornada educativa.

Fotografía 10 Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro



©Walker Vizcarra, 2021

Sobre la referencia del horizonte de formación

A modo de contexto hay que indicar que conforme al Acuerdo Nro. MJDHC-DVPPL-2018-0001-A,

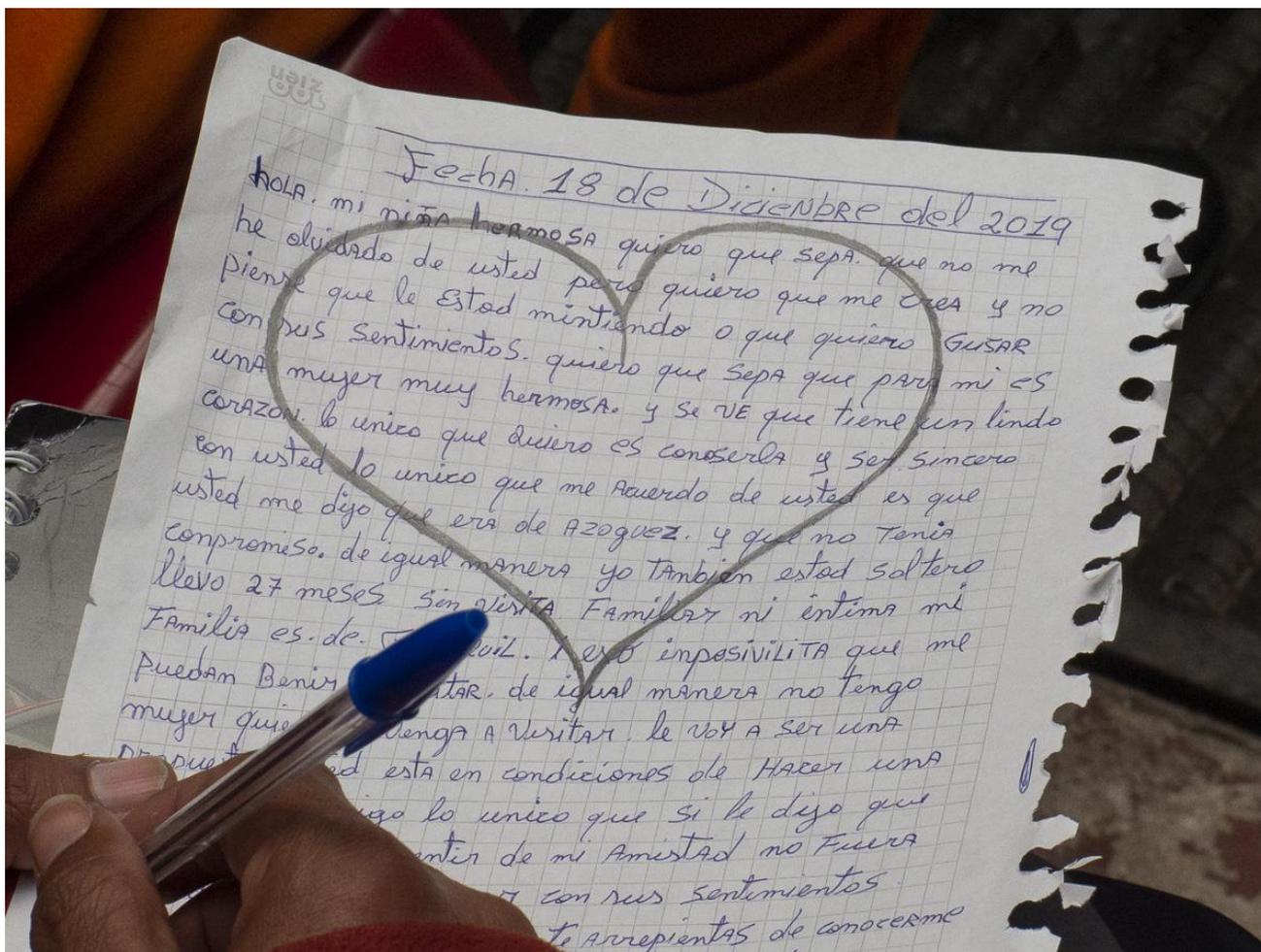
en los centros de privación de libertad se trabaja en función de varios ejes de tratamiento: educativo, cultural, deportivo, laboral, salud y familiar. Cada persona privada de libertad debe participar en al menos 2 ejes de tratamiento.



El interés del Ministerio de Educación se centra en el eje educativo a fin de reducir la brecha educativa de los jóvenes y adultos privados de libertad que no han culminado el bachillerato. Los jóvenes y adultos desarrollan el mismo perfil de bachiller que se trabaja en la educación ordinaria.

Entre fines de noviembre y la primera quincena de diciembre de 2021, el jerárquico superior del Ministerio de Educación visitó a 26 de los 30 Centro de Privación de Libertad del país, a fin de generar un censo estudiantil. Como resultado de esa visita se determinó que el 98.5% de estudiantes jóvenes y adultos privados de la libertad reconocen positivamente la utilidad de la educación para la vida; y un 93.7% califica como bueno al servicio educativo.

Fotografía 11 Texto escrito por estudiante privado de libertad



©Walker Vizcarra, 2019



Las asignaturas que mayor motivación despiertan en los estudiantes de todos los niveles son Matemática (24%), Lengua y Literatura (16%), Ciencias Naturales (14%) y Ciencias Sociales (10%).

Entre las áreas de interés generales para los estudiantes, lo cual puede ser comprendido como educación no formal, mencionaron: agricultura, artesanías, carpintería, computación, corte y confección, danza, dibujo, electricidad, electrónica, emprendimientos, gastronomía, panadería, repostería, informática, inglés, mecánica, música, peluquería, belleza y pintura.

Fotografía 12 Actividades eje laboral en contextos de encierro



©Walker Vizcarra, 2021

Cabe indicar que hay gran interés de las personas privadas de libertad para que el Ministerio de Educación implemente bachilleratos técnicos al interior de los centros de privación de libertad; de ese modo, al cumplir la pena tendrán mejores posibilidades de inserción laboral. En ese sentido y complementando lo anterior, en 16 centros de privación



de libertad del país hay condiciones para implementar 7 figuras profesionales en bachillerato técnico. Por supuesto, condiciones óptimas de infraestructura, insumos, seguridad, demanda por figura técnica y permisos de funcionamiento para las instituciones educativas son factores que se deben tomar en cuenta para ello.

Con base al estudio de Larrea (2021) sobre causas de abandono educativo se determinaron dos como las *principales causas para el abandono en la educación en contextos de encierro*; éstas son:

- Falta de motivación personal para continuar con las actividades educativas.
- Falta de continuidad por traslados a otros centros.

Otras potenciales causas para el abandono que se mencionaron fueron:

- Efectos de la pandemia en el desarrollo de la modalidad: disminución de clases presenciales, acceso a materiales educativos, afectación en la salud de los estudiantes.
- Situación de emergencia en los centros y accionar del personal interno.

En el marco del mismo estudio se identificó que una de las principales causas de abandono son situaciones emocionales y motivacionales. Por otra parte, el 51% de los estudiantes consultados en dicho estudio sobre aspectos que deberían mejorarse señalaron lo motivacional, la autoestima y mayor responsabilidad para realizar las actividades educativas.

La gran mayoría de los encuestados manifestó que no influye ni el funcionamiento del centro de privación de libertad, ni estar cerca de cumplir sus penas para continuar o no sus estudios. Sin embargo, indicaron que la suspensión de clases presenciales por motivos de la pandemia les afectó porque priorizaron aspectos como el cuidado de su salud, o porque se desmotivaron, no tenían acceso a material educativo, solo a las fichas pedagógicas. Algo similar ha sucedido con la reciente crisis penitenciaria, producto de los hechos de violencia en varias cárceles del país.

Larrea señala que el 82% de los privados de libertad encuestados encuentra que hay una conexión entre la percepción de su forma de aprender y la forma de enseñar de los docentes. El 37% consideró que los estudios fueron fáciles, un 14% que fueron difíciles, y el 42% dijeron que el nivel de complejidad fue regular.



Con respecto a los contenidos abordados, la investigación de Larrea determinó que al 82% de los encuestados les pareció suficiente, al 9% les parecían pocos y al 4% les parecían demasiados.

Paradójicamente este estudio evidenció que solo un 4% de los encuestados dejaría sus estudios por alguna dificultad en asignaturas como Matemática y Física fueron mencionadas en 56% de las veces, Lenguaje y Literatura un 35%, las Ciencias Naturales (Biología, Ciencias Naturales) en un 21% de las veces, e Inglés en un 16%.

Finalmente, no se cuenta con una estadística específica respecto al número de ex-privados de libertad que continúen sus estudios una vez que han cumplido su pena.

III. Horizonte de las experiencias, vivencias y significados individual y colectivos generados desde el espacio de encierro que guían el desarrollo del aprendizaje.

Conforme al Reglamento del Sistema de Rehabilitación Social (2020), las personas privadas de libertad cumplen una pena por el cometimiento de un delito en base a principios de dignidad humana; prohibición de tratos crueles, inhumanos o degradantes; normalidad, interculturalidad; convivencia no violenta y cultura de paz; motivación; igualdad y no discriminación; interés superior del niño (en el caso de adolescentes infractores) y atención prioritaria a las personas privadas de libertad con doble vulnerabilidad.

En este escenario donde la convivencia está caracterizada por el contexto de encierro, el cumplimiento de un régimen disciplinario rígido que incluye unas actividades y horarios específicos conviven jóvenes y adultos, un poco más del 50% de ellos en calidad de estudiantes, desde sus diversas experiencias, diversas expectativas, diversas aspiraciones.

Es un escenario complejo y cambiante, en donde los hechos de violencia marcados por el ejercicio de poder y dominio territorial que se han registrado especialmente en los dos últimos años han incrementado la complejidad, la incertidumbre y la tensión en una cotidianidad determinada por lo que sucede en los espacios educativos, en los talleres, en los patios, en el comedor, en las celdas y pabellones, y en las eventuales visitas de familiares.

Las personas adultas traen consigo experiencias previas sobre cuya base interpretan y entienden lo nuevo, se encuentran además en una situación concreta de vida. Quieren



establecer un vínculo claro entre lo que aprenden y el modo de adaptarse a su situación, para ellos todo aprendizaje tiene una finalidad práctica. Un factor determinante durante el cumplimiento de su pena es poder aprovechar al máximo su tiempo. Lo mismo aplica para jóvenes y adultos privados de libertad.

En relación a este escenario, el autor se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es el rol del educador y cómo acompañar y guiar el desarrollo del proceso educativo?

Se asume que el docente está situado y reconoce su campo de acción en una institución educativa que funciona al interior de un centro de privación de libertad. Desde su rol tiene que plantearse crear o propiciar las condiciones que hagan posible la integración y participación del grupo de estudiantes durante todo el proceso de formación. Parte de su responsabilidad es diseñar, preparar y conducir la clase, y crear puentes con la siguiente jornada.

Figura 3 Encuentro educativo entre estudiantes y docente



Fuente: Elaboración propia

Como de líder metodológico tiene la responsabilidad de mantener el hilo conductor y la coherencia entre los diferentes pasos que se ha propuesto y planificado para la clase, lo



que va detectando mientras conduce y observa la dinámica grupal, al tiempo que avanza con los contenidos y promueve el desarrollo de destrezas.

Un desafío permanente es el lograr el equilibrio entre la planificación realizada para alcanzar los objetivos propuestos y la flexibilidad del proceso con base al ritmo del grupo, sin perder de vista las individualidades. El docente tiene que tener presente que lo que llamamos la clase es en realidad un encuentro educativo de múltiples conexiones entre dos actores claves: los estudiantes y el docente.

Fotografía 12 Actividades en clase



©Walker Vizcarra, 2021

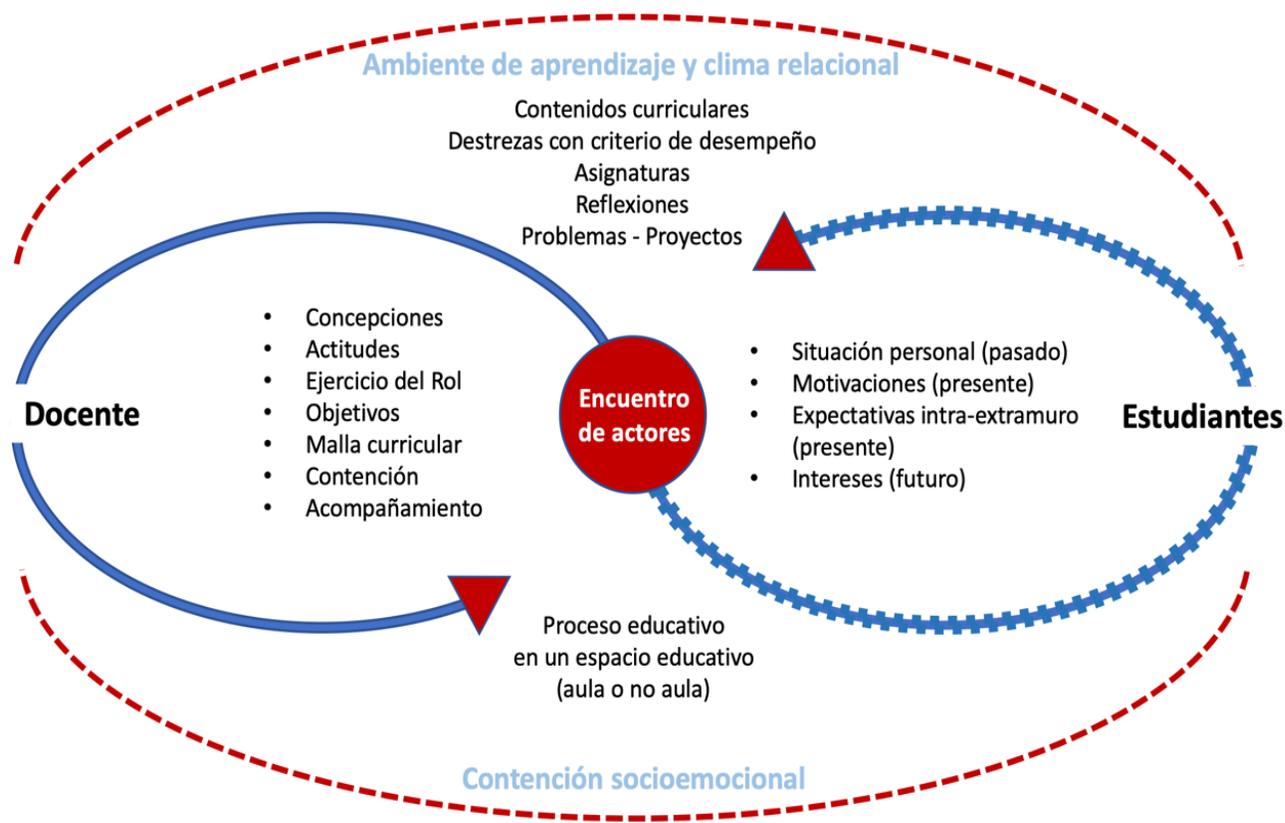
En esta perspectiva el autor cuestiona el referirnos a que “el docente imparte la clase”. Desde el punto de vista que se está enfocando este proceso, el estudiante joven y adulto es un sujeto activo y protagonista de su propio proceso educativo, no se trata de sujetos pasivos y acríticos de información que “se les “suministra”; por tanto el docente dialoga con



él, reflexiona, teje y genera conocimientos a partir de los saberes y experiencias previas de los mismos estudiantes.

Es importante que el docente conozca a sus estudiantes, tenga claridad sobre el modo en el que aprender; de esa manera le será más fácil generar ambientes de aprendizaje en los que el sujeto joven o adulto pueda analizar situaciones, identificar alternativas y elegir aquella que más se ajuste a sus necesidades de aprendizaje.

Figura 4 Encuentro y proceso de actores



Fuente: Elaboración propia

El docente no ofrece respuestas, sugiere -desde la pregunta-unas alternativas a posibles problemas planteados. Las preguntas están vinculadas a las necesidades y expectativas de los estudiantes, la orientación para aprender se centra en la vida cotidiana. Por tanto, hay que generar condiciones para que el joven y adulto reconozca su propia experiencia de vida como insumo de aprendizaje. Es la “utilidad” del aprendizaje lo que lo hace significativo.



Los grupos de estudiantes son diversos, no solo por rangos de edad, lugar de origen, sino por las particulares y heterogéneas culturas que conviven en el espacio educativo. Es necesario que el docente construya condiciones para conversaciones múltiples que permitan poner en común esa diversidad hecha de particularidades y, desde allí, hilvanar diálogos y reflexiones.

Fotografía 13 Estudiantes PPL de diferentes edades



©Walker Vizcarra, 2020

Dicho de otro modo, es generar condiciones para que el estudiante aprenda de forma significativa (Vásquez, 2017); en esa perspectiva, el autor retomo lo planteado por Ausubel (1977) en relación a que el estudiante durante el aprendizaje significativo relaciona y combina la nueva información con lo que ya sabía y con sus anteriores experiencias cognitivas, relaciones, motrices. Para hacerlo el docente promoverá la incorporación de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes para procesar la información que se genera en esos encuentros educativos y aprenderla en forma significativa desde la interpretación, el análisis y el razonamiento, la comprensión y organización de conceptos para luego, poder comunicarlos a otros (Gómez, 2019).

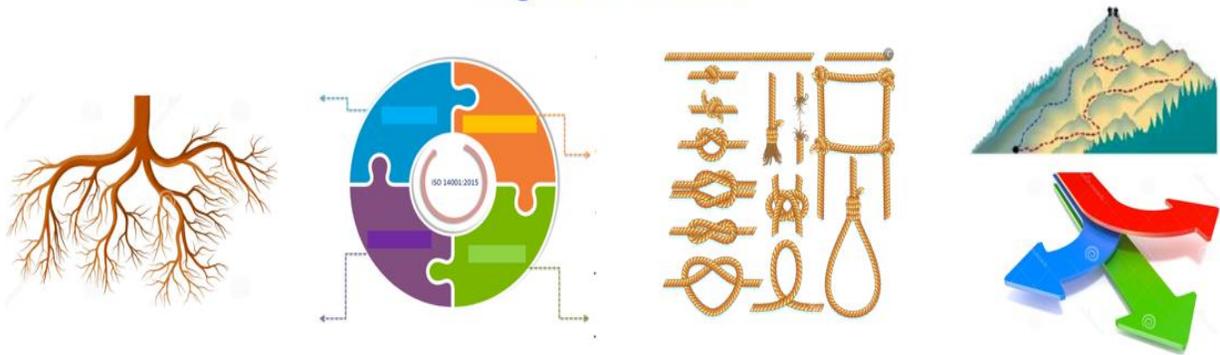


Para lograr lo anterior es indispensable trabajar bajo los principios de participación y horizontalidad, de modo que los aprendizajes sean construidos colectivamente, en ambientes propicios a los aprendizajes significativos, los cuales movilizan sentidos de vida.

Dichos sentidos tienen que dialogar con la cotidianidad de los sujetos, interpelarlos y enriquecerlos, para reestructurar su modo de ordenar la cotidianidad, modificarla y construir nuevos sentidos. Esta comprensión demanda al docente desarrollar habilidades para mediar, para dialogar, preguntar, interpelar, observar la realidad e indagar.

Figura 5 Dialogando con la cotidianidad del sujeto

“Organizar el caos...”



*Es necesario poner a dialogar el conocimiento, la ciencia y la investigación.
Reconocer las distintas formas de conocimiento implica la modificación de la mirada
y avanzar hacia la convergencia de narrativas, respetando y valorando las diversidades.*



Fuente. Elaboración propia

¿Desde dónde puede el docente acompañar estos procesos? Es necesario que el docente desarrolle y fortalezca algunas cualidades importantes que le serán de utilidad para el ejercicio de un rol que promueva la contextualización y que promueva un enfoque intercultural e inclusivo. Mencionamos a continuación:

Figura 6 Cualidades del docente para acompañar procesos

• Actuar con actitud democrática y participativa.
• Apertura para aprender nuevas habilidades.
• Asumir su rol y hacerse cargo del mismo.
• Capacidad de crear, innovar y crear una atmósfera de confianza entre los estudiantes.
• Confianza en los otros y en sus capacidades.
• Conocer mecanismos para animar dinámicas de grupo.
• Generar empatía y despertar la emoción por aprender.
• Facilidad para expresarse claramente, resumir y sintetizar.
• Habilidad para recuperar lo que los estudiantes aportan
• Manejar técnicas diversas para la formación de adultos.
• No estereotipar o etiquetar a las personas.
• Poseer sentido de humor y reconocer al otro desde la posibilidad y no desde la carencia o el estereotipo.
• Respetar por las opiniones de los demás, no imponer sus propias ideas.
• Saber despertar la curiosidad y el interés por nuevos contenidos.
• Tener paciencia y capacidad para escuchar.
• Tolerancia ante las críticas y capacidad de autoevaluación.
• Tomar decisiones y trabajar en equipo.

Fuente: Elaboración: propia

También se considera importante que el docente de jóvenes y adultos en contextos de encierro adquiera y desarrolle competencias, que le posibilite generar experiencias de aprendizaje con sus estudiantes. Podemos entender que por ser un docente competente pueda ejecutar una actividad con un nivel de dominio suficiente en correspondencia a un criterio establecido; ese nivel de dominio incluye sus conocimientos, destrezas y habilidades en diversos campos, actitudes y valores.

Recuperamos aquí algunas competencias generales mencionadas por Cueva (2020) que debería manejar un docente que haga educación en contextos de encierro con jóvenes y adultos son:

- Estructurar saberes para promover experiencias de aprendizaje significativo.
- Planificar procesos de enseñanza-aprendizaje con perspectiva de destrezas con criterio de desempeño articuladas con las adaptaciones curriculares.
- Saber implementar procesos de enseñanza-aprendizaje en forma efectiva y creativa acorde al contexto de encierro.
- Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la retroalimentación y con un enfoque formativo.
- Generar ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo



- Contribuir a la generación de un clima relacional que facilite el desarrollo de aprendizajes.

IV. Objetivos.

1. Generar conocimiento sobre la contextualización curricular, con enfoque inclusivo e intercultural, en la perspectiva de lograr mejores resultados en apropiación de contenidos, desarrollo de destrezas con criterio de desempeño y aprendizajes para la vida de los estudiantes.
2. Caracterizar mecanismos de contextualización curricular a partir de los elementos que forman parte de las adaptaciones curriculares con las que se trabaja la educación en contextos de encierro que puedan ser implementados por los docentes.
3. Identificar núcleos de reflexión crítica para mejorar la práctica educativa de docentes que implementan educación en contextos de encierro.

V. Acciones para situar el currículo en un espacio de intervención multicultural socialmente complejo en tres componentes:

- **Componente didáctico.** En función de la identificación de contenidos pertinentes, estrategias didácticas, relaciones que establece el sujeto con la realidad, metodologías y procesos de conocimiento implicados.

Antes de sugerir acciones para situar el currículo es necesario precisar tres condiciones que pueden determinar un ejercicio consciente de contextualización curricular en un espacio de intervención multicultural socialmente complejo, como es el contexto de encierro.

La primera condición.

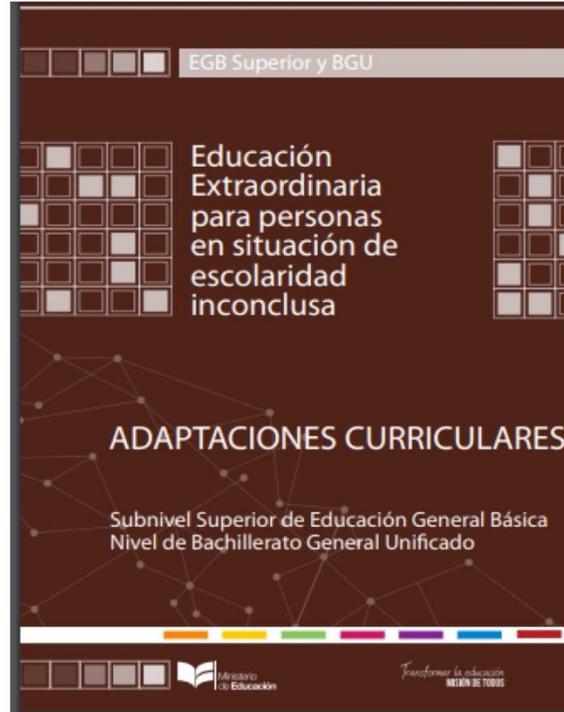
A criterio del autor, es fundamental que los docentes hagan una lectura profunda y se apropien del documento oficial Adaptaciones Curriculares para Subnivel Superior de Educación General Básica y Nivel de Bachillerato General Unificado. Si los docentes no hacen esta tarea previa hay menos posibilidades de comprender a cabalidad la propuesta pedagógica para hacer educación con jóvenes y adultos en contextos de encierro.

Es necesario tener presente que las bases pedagógicas de la EPJA están consideradas en función del sujeto de aprendizaje (jóvenes y adultos), con sus particulares características y contextos. Esa persona que es nuestro estudiante tiene que ser abordado



desde una doble mirada; por un lado está en contexto de encierro, y por otro lado tiene una experiencia de vida previa al encierro.

Fotografía 14 Portada texto Adpataciones curriculares



Fuente: DNEPEI

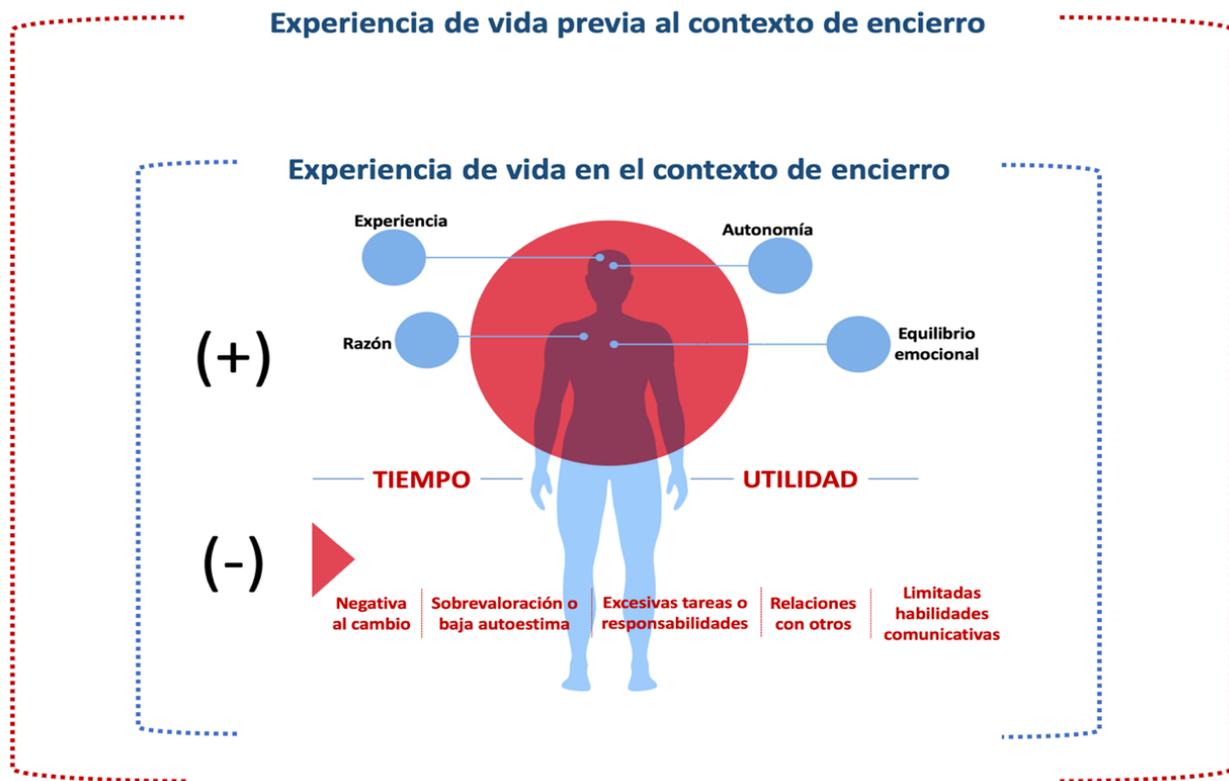
Entonces, la acción educativa del docente no puede invisibilizar esa doble característica del estudiante; de hecho, las adaptaciones curriculares lo mencionan y hay que tenerlo en cuenta. Es más, el docente puede aprovechar esas dos fuentes de experiencias de los estudiantes para potenciar el tema que va a abordar en clase. Si por ejemplo, en una clase de Lengua y Literatura, de 10mo de EGB queremos hablar de la destreza de interpretar un texto literario, el docente puede:

- Preguntar qué es lo que han leído en las últimas semanas en el Centro de Privación de Libertad. No necesariamente un libro, puede ser un periódico, una carta, una información en una cartelera, etc.
- Preguntar qué fue lo último que leyeron antes de estar en este lugar (CPL).
- Se puede preguntar en qué situación personal lo leyeron. Si fue en un momento que estaba solo o si estaba acompañado.



- Preguntar si recuerdan cómo se sentían en el momento en que ocurrió eso; si había algo que les preocupaba, algo que quería olvidar, o si había alguna motivación en la lectura que hacían.
- Preguntar si esa lectura tuvo alguna utilidad para ellos en ese momento.
- ¿Preguntar si aquello que leyeron antes les puede servir para hoy?
- Preguntar si aquello que leen hoy les hubiera servido antes.

Figura 7 El estudiante de contextos de encierro y sus contextos



Elaboración propia

Otro punto clave a considerar es que existen dos variables siempre presentes en el horizonte del estudiante: variable tiempo y variable utilidad; el docente debe tomarlas en cuenta en el abordaje al estudiante y en la promoción del diálogo reflexivo entre y con ellos.

La segunda condición.

Pensar interdisciplinariamente; es decir, es fundamental que cada docente establezca vínculos y conexiones entre su asignatura y las otras asignaturas del subnivel, recuperando la experiencia previa de los estudiantes jóvenes y adultos y reestructurando los esquemas



de aquello que daban por conocido que se confronta con los nuevos conocimientos asimilados. De ese modo, el estudiante joven y adulto puede valorar, relacionar y seleccionar aquello que le es útil para aplicar en nuevas situaciones o desafíos.

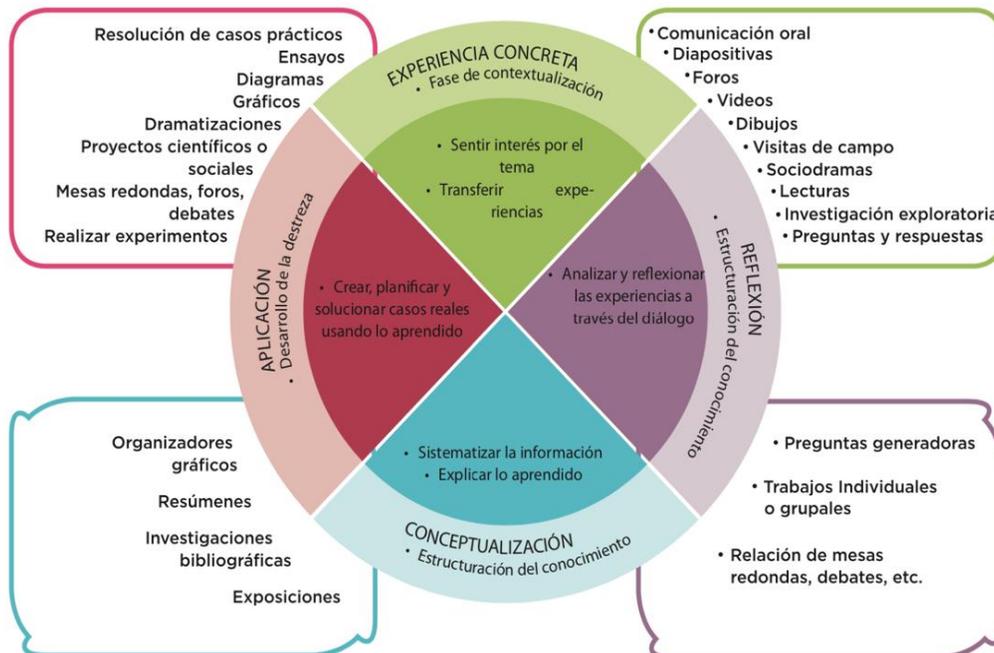
Figura 8 Procesos a desarrollar desde el microcurrículo



Elaboración propia

Otra opción metodológica para que el docente facilite aprendizajes con jóvenes y adultos es la metodología ERCA (Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Aplicación) y se combina el uso de situaciones de aprendizaje articuladas al desarrollo de destrezas con criterios de desempeño como procesos para la acción y la transformación del entorno. Este enfoque exige que el docente afiance un rol mediador que acompañe al estudiante en la construcción de su propio conocimiento (MINEDUC, 2017).

Figura 9 Metodología ERCA



Fuente MINEDUC, Adaptaciones Curriculares. 2017



Por ejemplo, si en una clase de Estudios Sociales, de 9no de EGB queremos trabajar la destreza:

- *DCD: CS.4.2.3. Describir los diversos climas del planeta con sus características, variaciones e influencia en la población mundial, destacando posibles desastres naturales y sus correspondientes planes de contingencia.*
- *Vinculada a:*
- *CN.4.5.5. Indagar, con uso de las TIC y otros recursos, y analizar las causas de los impactos de las actividades humanas en los hábitats, inferir sus consecuencias y discutir los resultados.*
- *LL.4.2. (3, 5) Producir discursos que integren una variedad de recursos, formatos y soportes, seleccionados de manera crítica en función de denotar las nuevas formas de comunicación oral y evaluar su impacto en la audiencia discriminando el manejo de los diversos soportes digitales.*
- *M.4.3.9. Definir la probabilidad (empírica) y el azar de un evento o experimento estadístico para determinar eventos o experimentos independientes.*

El docente puede:

- Antes de iniciar pedir a los estudiantes que coloquen las sillas en forma de círculo, de esa forma todos estarán con la mirada en el grupo completo y no solo en dirección al docente.
- Podría preguntar a cada estudiante por su lugar de origen; seguramente vienen de distintos lugares y hasta países.
- Podría preguntar por el clima de cada lugar, si hace frío, si es caluroso, si llueve mucho, etc.
- Podría preguntar si alguna vez hubo algún desastre natural en su lugar de origen... o bien si conoce de algo similar sucedido en otro sitio.
- En torno a las respuestas anteriores el docente podría “hilvanar” las respuestas que vayan surgiendo, preguntando y repreguntando al grupo de estudiantes, a fin de generar un diálogo multidireccional entre ellos; y no solamente un pregunta-respuesta entre docente y estudiante.

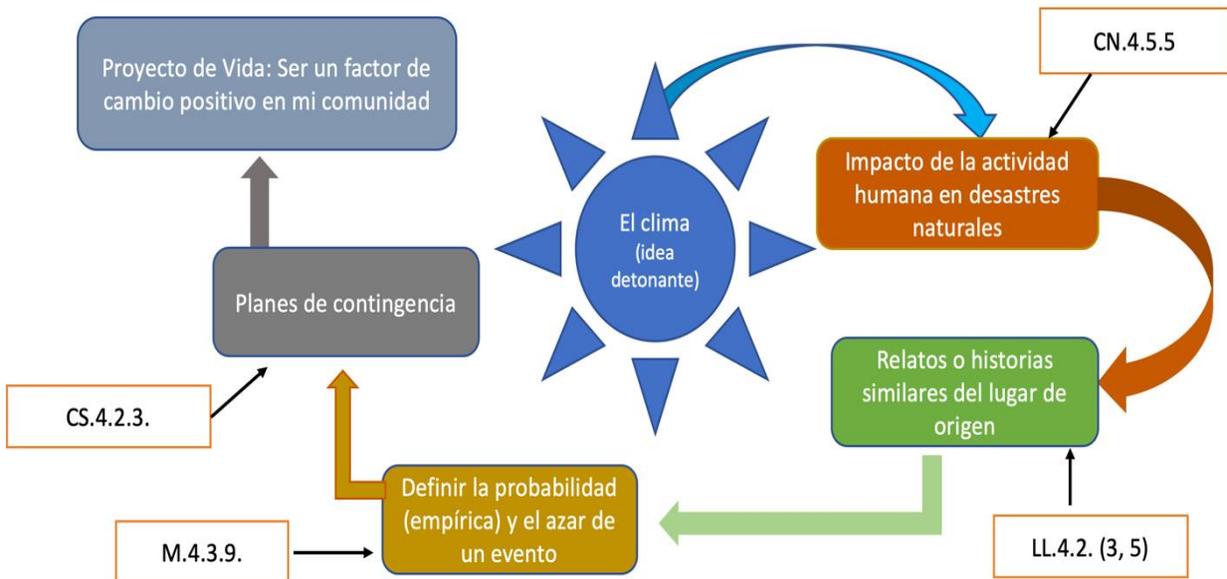


- Podría preguntar si alguna vez escucharon algún relato de alguna persona mayor sobre algo similar sucedido en la historia de ese lugar donde nacieron. O si escucharon a alguien en el CPL sobre una situación similar.
- O bien preguntar si han escuchado, leído o visto sobre desastres acontecidos en otros lugares.
- Podría preguntar si escucharon lo que significó el impacto de esos sucesos bien sea en cifras de pérdidas materiales, o de personas desaparecidas o heridas.
- Podría preguntar qué se puede proponer hacer en caso de inundaciones, terremotos, erupciones volcánicas, excesivo calor, desertificación, etc. para hacer frente a esas situaciones desde un plan de contingencia.
- Finalmente proponer elaborar un texto escrito que hable de “cómo ser un factor de cambio positivo en mi comunidad”, de tal modo que el estudiante se visualice en un proyecto de futuro, más allá del centro de encierro

Todo el desarrollo anterior es un ejemplo de trabajo interdisciplinar desde 4 asignaturas, con su correspondiente unidad de contenido y destrezas con criterio de desempeño correspondientes al subnivel de educación básica superior.

El gráfico a continuación ejemplifica el modo de articular entre las distintas disciplinas a partir de un tema “detonante”, el cual, a través de un diálogo hace posible conectar todos los temas para cerrar con una propuesta de futuro en torno a un aspecto de proyecto de vida.

Figura 10 Ejemplo de interdisciplinariedad



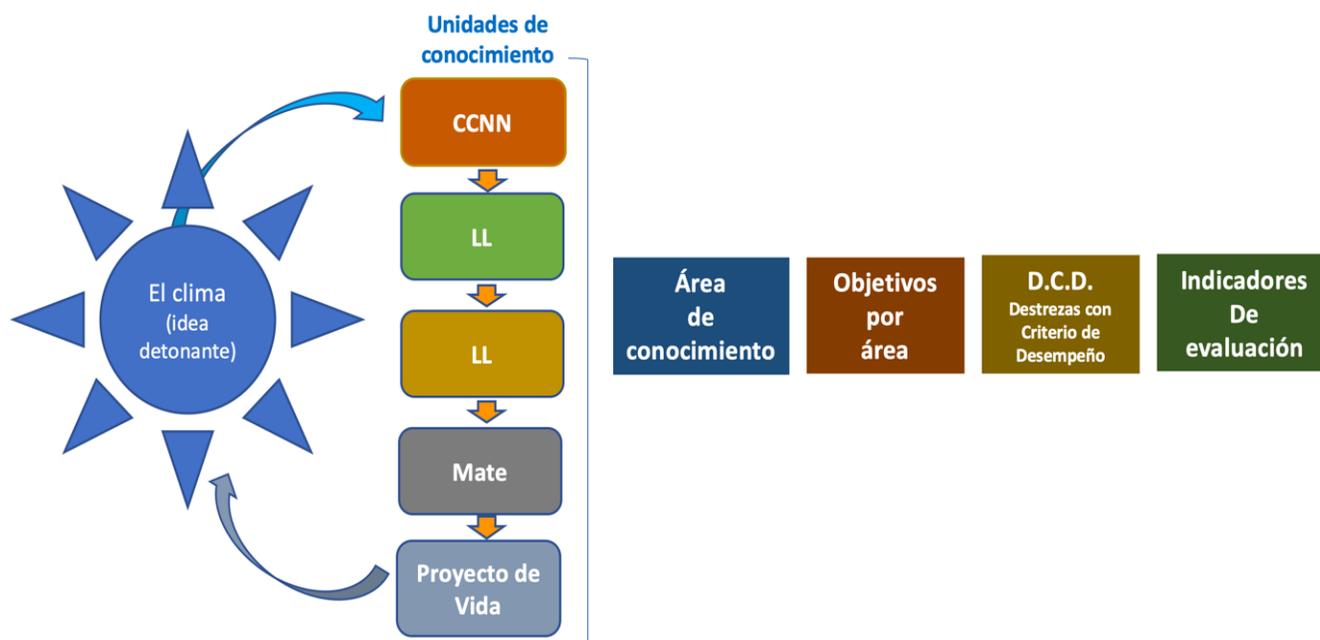
Elaboración: adaptación de Esquema elaborado por Luisa Grijalva DNEPEI (2022)

Respecto al proyecto de vida podemos indicar que es necesario que anclamos toda esta recolección de conocimientos y recuperación de saberes con los proyectos de vida del estudiante, en atención a los diversos contextos y necesidades particulares de los jóvenes y adultos; reforzando así los tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad.

Este proceso muestra el cómo se hace posible la aplicación de la metodología ERCA, ya que en el diálogo que impulsa el docente se está partiendo de las experiencias de los estudiantes, se reflexiona, se conceptualiza y se promueve la elaboración de una aplicación concreta de ese conocimiento.

El gráfico a continuación muestra el encadenamiento existente entre lo visto en clase y una planificación previa que articula el tema detonante, con unidades de conocimiento de varias asignaturas, éstas relacionadas con áreas de conocimiento, con objetivos por área, con destrezas con criterio de desempeño y con indicadores de evaluación.

Figura 11 Ejemplo de relación entre planificación y trabajo en aula



Elaboración propia

La tercera condición

Toma en cuenta los aprendizajes. Nos referimos a los aprendizajes básicos, que son aquellos conocimientos necesarios que evitan desigualdades educativas; aprendizajes básicos e imprescindibles que son los mínimos aprendizajes a lograr al término de un subnivel, ya que evitan la exclusión social; y los aprendizajes básicos deseables, que son aquellos que pueden lograrse en momentos posteriores.

Por lo general para el desarrollo del año lectivo se cuenta con un cronograma general que detalla el modo en que se abordarán las destrezas con criterio de desempeño a lo largo del año lectivo.

Sin embargo, muchas veces, por diversas situaciones, los cronogramas no se ejecutan del modo como estaban planificados, quedando algunos contenidos, destrezas y aprendizajes sin abordarse. La opción que se plantea aquí es priorizar los aprendizajes básicos y los básicos e imprescindibles que están definidos por cada asignatura en el subnivel de básica superior, dejando los deseables como algo que se puede adquirir después.

Figura 12 Tipos de aprendizaje según Currículo nacional



Fuente: Adaptaciones curriculares Elaboración propia

En ese sentido, es importante que el docente asegure condiciones para que esos aprendizajes sean adquiridos por los estudiantes. Cabe aquí considerar a aquello que se denomina educación no formal, es decir, aquella que no está sujeta ni a currículo ni a estándares y que, sin embargo, puede complementar la educación que formal que se brinda desde el servicio educativo extraordinario.

Por ejemplo, en contextos de encierro se abordan actividades como carpintería, manualidades, costura, gastronomía, panadería, artesanía, dibujo-pintura, peluquería, música, danza, electricidad, computación, emprendimientos, primeros auxilios, etc. Estas actividades son áreas de interés para los estudiantes y pueden articularse con los aprendizajes básicos y básicos imprescindibles.

Incluir estas áreas de interés vinculadas a los aprendizajes básicos e imprescindibles es:

Plantearse considerar una acción pedagógica que piensa en una educación centrada en los contextos; en este caso, el de encierro y el otro del que viene el estudiante.

Recuperar a los sujetos más allá de su sola corporalidad, sumando “sus circunstancias y sus imaginarios”, sumando aquello que los hace personas.

Posicionar a unos sujetos en un contexto en el que se conjugan en forma interactiva y dinámica intereses, conocimientos, derechos, deberes entre personas con semejanzas y



diferencias que conviven en una condición de contexto de encierro. Condición que, sin embargo, no es determinante e inamovible como sugiere Freire.

El autor retoma lo planteado por Delgado (2021) en cuanto a pensar la educación y el perfil de salida en contextos de privación de libertad alineados a contextos sociales y culturales en los cuales se interactúa y se aprende, tanto desde lo nuevo como desde lo aprendido en el encierro. En esa perspectiva se destaca:

1. Priorización de contenidos: Referido a emprendimientos y a lo socio-afectivo, ya que permiten el desarrollo de habilidades para la vida y reparar desigualdades.
2. Adaptaciones curriculares para personas en situación de privación de libertad: El currículo adaptado a la diversidad de necesidades, realidades y capacidades de los sujetos que aprenden en situación de privación de libertad.
3. Generación de materiales educativos propios para personas que viven en contextos de encierro: Es necesario generar textos y materiales ajustados a las edades, necesidades y realidades de las PPL.
4. Mediar aprendizajes con el arte y el juego: Es importante pensar procesos de aprendizaje significativo y aprendizaje de habilidades para la vida, favoreciendo el desarrollo de hábitos y habilidades para la vida desde la motivación y la experiencia de emociones positivas y reforzadoras del aprendizaje potenciadas por el trabajo en grupos y colaborativo.
5. Certificaciones de capacidades técnicas para ocupaciones: Es importante fortalecer las capacidades técnicas, ocupacionales y de emprendimiento de las PPL, pero también certificarlas y así posibilitar mejores condiciones de reinserción laboral y reconocimiento a nivel social.
6. Bachillerato Técnico como una oportunidad para la ocupación laboral y la inserción económica: Es indispensable brindar conocimientos y herramientas para la incorporación inmediata en el ámbito laboral luego de terminar la privación de libertad; lo cual implica certificar formalmente las capacitaciones por instancias competentes.
7. Brindar los recursos humanos, materiales y económicos necesarios que permitan procesos educativos restauradores y emancipadores: A fin de reparar las

exclusiones, abandonos, violencias que han sufrido las personas privadas de libertad.

8. Profundizar en la capacitación a docentes para la educación en habilidades para la vida. Educar en habilidades para la vida de las personas PPL, les permitirá desaprender y aprender habilidades para su reinserción social. Será fundamental fortalecer la capacitación y acompañamiento a los docentes que acompañan el aprendizaje de personas en situación de privación de libertad.
9. Acompañar y fortalecer las iniciativas de aprendizaje colaborativo entre pares. Estas experiencias dan buenos resultados, motivan al aprendizaje colaborativo y brindan conocimientos técnicos aplicables y necesarios. Además los proyectos de trabajo en grupos ayudan a solucionar problemas reales de su entorno.
10. Pensar el proceso de evaluación de los aprendizajes en función de lo pertinente y ajustado a las necesidades de la población que aprende en contextos de encierro. Es vital pensar qué se evalúa y para qué; se recomienda revisar los procesos de evaluación dentro del contexto de privación de libertad para que sea coherente con una educación emancipadora, restauradora y generadora de autonomía.

A continuación, se presenta una representación gráfica que sintetiza los aprendizajes anteriores que han sido descritos.

Figura 13 Síntesis de aprendizajes



Fuente: Consultoría A. Delgado 2021 - Elaboración propia

- **Componente epistemológico.** En función de conocer y de acceder a la información, de las maneras diversas en la que los jóvenes y adultos entienden el mundo e interpretan la realidad.
 - Organizar el currículo científico alrededor de problemas de interés social, que sean objeto de debate público, donde estén implicados valores y tengan una incidencia en la vida personal y de la comunidad: la dieta más equilibrada, las necesidades de agua y energía, la causa de las enfermedades, la utilidad de los materiales, la destrucción del suelo de cultivo...
 - Rastrear la evolución social de algunos problemas científicos, analizando diferentes explicaciones o soluciones que se les han dado en distintas épocas, dependiendo del tipo de sociedad, de las condiciones económicas, del régimen político, de las creencias religiosas, etc.
 - Favorecer el análisis de los problemas científicos actuales desde diferentes puntos de vista: del productor y del consumidor, de los países más o menos desarrollados, de los ricos y de los pobres, desde el interés individual o desde el social, desde el colectivo científico o desde la ciudadanía, desde las mujeres o desde los hombres.

- Introducir el aprendizaje de las teorías y de los conceptos a propósito de los problemas de trabajo, destacando su funcionalidad en la vida diaria o su carácter clave como generadores de otros conocimientos.
 - Desarrollar, a través de la práctica, la adquisición de procedimientos comunes en el quehacer científico que propicien el avance del pensamiento lógico y procuren la utilización de estrategias más rigurosas que las cotidianas para abordar los problemas próximos.
 - Propiciar la reflexión sobre el interés que tiene para la vida razonar las decisiones, tener en cuenta las pruebas, ser flexibles mentalmente, tener curiosidad por conocer y ser sensibles a los problemas humanos en el contexto global de la naturaleza.
 - Organizar el trabajo de los alumnos en agrupamientos diversos, destacando la importancia de abordar los problemas en equipo, de forma similar a como organizan su trabajo los científicos.
- **Componente de convivencia.** En función de aprender a conocerse, a comunicarse, a convivir a socializar desde la ética, la solidaridad, el respeto y la tolerancia en un aula diversa.

Para algunos autores (Sumba, Cueva y López. 2019), los contextos de encierro impactan en las relaciones pues se crean sentimientos de aislamiento, soledad, ansiedad, e, incluso, frustración. Otros como Scarfó, Cuella y mendoza (2016), que consideran a la cárcel un dispositivo de control y disciplina presentado como una forma de rehabilitación social, se cuestionan acerca de si un centro de privación de libertad puede ser un lugar que pueda estar en sintonía con los fines que sigue la educación.

En todo caso, las particularidades de los contextos de encierro condicionan las formas de relacionarse con las otras personas privadas de libertad; se vive en permanente inestabilidad e incertidumbre, pues las personas tienen que estar en permanente alerta con lo que sucede en su contexto.

Este modo de estar dificulta la comunicación y convivencia con los otros; en ese sentido es importante que el docente aborde el autoestigma y el estigma hacia las



personas en situación de privación de libertad. Estos aspectos limitan el aprendizaje, la interacción con el entorno y la reinserción social de las PPL. El sujeto que aprende lo hace desde la motivación interna y externa, pero el estigma los desmotiva, limita, y genera prácticas e imaginarios que contradicen el proceso educativo y de reinserción social. Fundamental el seguimiento continuo a las necesidades y dificultades de cada estudiante en estos contextos.

Los promotores educativos, los docentes, guardias y demás personal que labora en los centros de privación de libertad comentan que, de a poco, las familias van distanciando las visitas. De tal forma que progresivamente la persona privada de libertad va perdiendo afectos y contacto con aquellos que representan el mundo fuera de la cárcel.

Es necesario que los docentes generen estrategias para involucrar a la familia y sociedad en el proceso educativo. Las personas PPL requieren que la familia y la comunidad entiendan su situación; será necesario pensar y diseñar procesos de involucramiento y regeneración del vínculo con las familias y la sociedad para recuperar habilidades para la convivencia.

El docente juega un importante rol en la contención emocional del estudiante privado de libertad.

Las actividades deben estar diseñadas para el trabajo colaborativo, porque esa interacción con otros en torno a una situación problema, ayuda a desarrollar habilidades de relación, desde el respeto y la tolerancia.

VI. Evaluación de la estrategia metodológica para la contextualización del currículo.

El autor considera que para la evaluación de la estrategia metodológica es válido aplicar la Lesson Study (estudio de clase), metodología muy usada en el proceso de formación de docentes. Una de las ventajas es que Lesson Study promueve el autoconocimiento de la propia práctica, otros autores dirían “observar la propia práctica”, generando y promoviendo actitudes de compromiso en el cambio – reflexión – acción de la cultura de enseñanza y modificando el modo de estructurar la cultura de aprendizaje del docente.



La Lesson Study – LS, dicho de otro modo, en una observación minuciosa, atenta y reflexiva de nuestra propia práctica docente para verificar si está siendo efectiva para que los estudiantes aprendan y, sobre todo, para identificar cómo aprenden. Como señala Soto y Pérez Gómez (2015): “Se trata de reflexionar sobre cómo se construye nuestro conocimiento práctico para poder cambiarlo”.

La Lesson Study busca mejorar en forma paulatina el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la observación y el análisis de nuestra propia práctica docente.

En estudios realizados en el contexto latinoamericano por Soto y Pérez (2014) establecen que la Lesson Study cuenta con las siguientes etapas:

1. Definir el problema.
2. Diseñar cooperativamente una “lección experimental”.
3. Enseñar y observar la lección.
4. Recoger las evidencias y discutir
5. Analizar y revisar la lección.
6. Desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo.
7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y diseminar la experiencia

4.3. Resultados de la validación de la propuesta.

Validar la propuesta es llevar a cabo el análisis de los procesos y actividades planteadas a fin de que puedan surgir algunas recomendaciones o sugerencias para mejorar los procedimientos y así lograr el perfeccionamiento de la estrategia metodológica que se propone.

La estrategia metodológica que se propone, se socializa a 10 docentes de diferentes instituciones, en la que se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Experiencias en la EPJA en contextos de encierro.
- Experiencia en la implementación de estrategias institucionales para la contextualización curricular con enfoque inclusivo.

Se implementó la técnica del grupo focal, que de acuerdo a Nyumba et al. (2018), citado por Rodas Pacheco, F. D., & Pacheco Salazar, V. G. (2020), establecen que, la técnica de grupo focal tiene como objetivo obtener datos de un grupo de individuos



deliberadamente seleccionados y de forma presencial. Sin embargo, McDermott (2013) menciona que también es factible aplicar esta técnica a través de webcams, entornos virtuales y redes sociales. (p.186).

En este caso se realizaron las entrevistas a un total de 10 docentes, asumiendo lo que plantea Kuhn (2018), citado por Rodas Pacheco, F. D., & Pacheco Salazar, V. G. (2020), la cual menciona que “una de las ventajas de tener un grupo pequeño (cuatro-seis) es que se elimina el cansancio que se experimenta en grupos más grandes, evitando la fatiga de los participantes.” (p.188). A continuación, se presentan los resultados.

En cuanto a la dimensión 1, contextualización curricular en contextos de encierro, la propuesta que se presenta favorece la identificación de las potencialidades de los contextos que rodean al estudiante privado de libertad, reconociendo las particulares de cada localidad, experiencias, vivencias y expresiones de autonomía en los diferentes entornos de la vida de cada estudiante y su integración al currículo. Sobre la base de esta conclusión:

- Favorece la identificación de diversos ambientes de aprendizaje a partir del diagnóstico del contexto, las características particulares de cada localidad, experiencias, vivencias y autonomía en los diferentes entornos de la vida de cada estudiante.
- Contribuye a desarrollar el trabajo colaborativo y cooperativo que favorecen cumplir con los objetivos previstos en el currículo.

La dimensión 2, relacionada con la manifestación de un enfoque inclusivo e interculturalidad, es importante esclarecer que el 100% de los participantes son del criterio que la propuesta garantiza el reconocimiento a la diversidad de características, intereses, visiones, posibilidades y necesidades que poseen los participantes.

Las orientaciones y ejemplos que aparecen en los componentes, permiten desarrollar actividades que favorecen la eliminación de obstáculos en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales entre los estudiantes y el resto de la comunidad educativa evidenciando respeto y honestidad. Además, la aceptación de la diversidad y solidaridad en una dinámica de reciprocidad en la relación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Lo más relevante estuvo dirigido a la dimensión 3, referida al desarrollo ético, socio-afectivo desde el respeto a uno mismo y el otro. En este sentido, la propuesta favorece el



desarrollo del diálogo desde la diversidad de saberes entre los estudiantes dentro del contexto de encierro, sobre la base de la reflexión y autocrítica ante las dificultades que presenta en el desempeño entre los estudiantes dentro del contexto de encierro.

5. Conclusiones

- El diagnóstico realizado permitió identificar las principales problemáticas que se dan en el proceso de contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos, que, desde la relación práctica – teoría – práctica, no permite valorar críticamente las experiencias educativas significativas. Por ello, las necesidades de un trabajo metodológico sistemático constituyeron una de las principales debilidades en este proceso.
- Se definieron y asumieron teóricamente los rasgos suficientes y necesarios que caracterizan el objeto de estudio de la investigación, relacionada con la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos privados de la libertad. Sobre la base de este análisis se identificaron las dimensiones e indicadores que permiten reconocer los procesos de contextualización.
- Se identificaron los núcleos de reflexión crítica, para la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos, direccionados en tres dimensiones fundamentales: didáctico, epistemológica y de convivencia. Estos núcleos se estructuraron en parte de los componentes de la estrategia metodológica para la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de personas jóvenes y adultas.
- La validación de la propuesta se desarrolló con la técnica del grupo focal, en la que participaron 10 docentes que aportaron aspectos significativos, arribando a la conclusión de que se considera efectiva la misma.

Fotografía 3: Estudiante graduado, su madre y docente. CRS Regional Guayas 2020



©Walker Vizcarra, 2020

6. Recomendaciones

- Socializar los resultados que se presentan a el 100% de los docentes que laboran en contextos de encierro que posibilite su comprensión para la implementación en la enseñanza y aprendizaje.
- Implementar la propuesta que contribuya a establecer planes de mejora y perfeccionamiento de la propuesta.

7. Referencias bibliográficas.

Aguilar, H y otros. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 13, núm. 3, pp. 1-27. Universidad de Costa Rica. Recuperado de en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>

Albert, M., J., (2007). La investigación educativa: claves teóricas. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U. Recuperado en. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/951>



- Andrade C., Martha Cecilia; Muñoz Dagua, Clarena ¿Perfil o rostro para el docente? Tabula Rasa, núm. 1, enero-diciembre, 2003, pp. 213-218 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600110.pdf>
- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. pp. 121-158. Recuperado de en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34254710006>
- Belando-Montoro, M (2017) Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. pp. 219-234]. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a11.pdf>
- Bustelo, C. (2017). Tesis doctoral: Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4363/uba_ffyl_t_2017_se_bustelo.pdf
- Carrasco, C. y otros (2021). Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile Sinéctica, núm. 57, e1289, 2021. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/998/99869779002/html/#B44>
- Contextualizar (página web) Recuperado de <https://www.fpce.up.pt/contextualizar/presentation.html>
- Delgado, A. (2021). Fortalecimiento del perfil de salida del estudiante en situación de privación de libertad. Producto de Consultoría MINEDUC-DVV International.
- Enrique Martínez, E y Sánchez, S. (sin fecha) Recuperado de https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm
- Escarbajal Frutos, A. (2010). EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1, pp. 411-418. Recuperado de en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326044>
- Espinoza Freire, E. E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. Revista Conrado, 15(69), 171-180. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>



- Fariñas León, G (compiladora). Editorial Feliz Varela. 2001. Psicología educativa: selección de lecturas. La Habana, Cuba.
- Fariñas León, G.. Del enfoque de la complejidad a los desafíos actuales de la psicología: el caso del (2017) . p. 273 – 290. Recuperado de: <https://bit.ly/3dKhhJF>
- Filgueira, F. y otros (2015). Educación para la población privada de libertad Diagnóstico y propuesta estratégica 2015-2025 Informe de Consultoría Proyecto OPP-Unión Europea. Recuperado de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/OIT_4_1_1_0.pdf
- Fonseca Pérez, Juan José y Gamboa Graus, Michel Enrique (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. Boletín Virtual marzo, volumen 6 Nro. 3, página 90. ISSN 2266-1536. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132044>
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Paz e Terra SA Ciudad: Sao Paulo. p.22
- Gallegos, E. y otros (2012) Epistemología crítica Ponencia central del evento. Itinerario Educativo. Año xxvi, n.º 59 • 15-29. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/308046233_EPISTEMOLOGIA_CRITICA
- García, D., & González, C. (2005). Televisión, dinámicas y representaciones del mundo social. Revista Colombiana de Sociología, (25),149-168.[fecha de Consulta 9 de Julio de 2021]. ISSN: 0120-159X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556295008>
- García, M., Vilanova, M., Del Castillo, S., y Malagutti, A. (2007). Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 44/1. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/expe/2027Garcia.pdf>
- Gómez, L.; Muriel, L. y Londoño Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. Encuentros, vol. 17, núm. 02, pp. 118-131, 2019. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/#fn17>



- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, pp. 36-65.
- Herrera Pavo, M. y Cochancela Patiño, M. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. Revista Scientific, vol. 5, núm. 15, pp. 362-383. Recuperado de : Recuperado de **DOI:** <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>
- Ibarra, N. y Asencio, E. (2015). Sistematización de experiencias en la publicación de la Revista Varela. Ciencias de la Información, 46(2),35-41 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181441052007>
- Jara Holliday, O.. Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Disponible en http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Krainer, A. (2016) Interculturalidad y educación : desafíos docentes /(Serie Cuadernos de trabajo) 152 p. Recuperado de : <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56204>
- Lander, E. (Compilador/a o Editor/a) (1993); La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Larrea, Daniel. (2021). Informe Final de Resultados. Estudio para determinar las causas de abandono educativo en la educación extraordinaria para jóvenes y adultos para las modalidades presencial, semipresencial y a distancia. Agencia Francesa de Desarrollo – Ministerio de Educación.
- Lizarazo, N. (2022) Presentación CLADE en CONFINTEA VI en Marruecos. Recuperado de Basado en <https://redclade.org/especiais/confintea-vii-compromisos-por-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-epja-con-proyeccion-a-12-anos/>
- Mallarino Flórez, Claudia (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. Revista Científica Guillermo de Ockham, 5(1),73-84.[fecha de Consulta 30 de Mayo de 2021]. ISSN: 1794-192X. Recuperado de en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105316864006>



- Manchado, M. (2012) Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. Revista latinoamericana de educación inclusiva, Vol. 6, N^o. 1, , págs. 125-142. Recuperado de : <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/331240>
- Maquera Quispe, B. (2018). Contextualización curricular en la planificación del área de Comunicación Trabajo Académico para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima – Perú.
- Marchesi, A y otros. (2021). Educación inclusiva Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas educativas 2021. Recuperado de: <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Mendoza Zuany, R. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n50/2007-7033-sine-50-00009.pdf>
- Messina, G. (2016). La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 38, núm. 1, pp. 109-126, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe CREFAL.
- Milán Espinosa, L y otros. (2017) Aprendizajes para la vida.. Recuperado de: <https://bit.ly/31Gpd99>
- Morín, E. (sin fecha). Introducción al pensamiento complejo. Recuperado de: http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Muñoz, J. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). FOLIOS • Segunda época • No. 44 Segundo semestre de 2016 •• pp. 77-91. Recuperado de : <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>
- Nakayama, L. (2020) El despliegue de lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro. INVESTIGA+. Publicación de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba, año 3 | número 3. Recuperado de



<https://www.researchgate.net/publication/354219111> El despliegue de lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro

- Picón Espinoza, C. (2013). Educación de adultos en América latina y El Caribe: utopías posibles, pasiones y compromisos. Antología CREFAL.
- Posso Pacheco R., y otros. (2022). La contextualización del currículo priorizado ecuatoriano: una conexión con la realidad de la comunidad educativa. Revista educare Volumen 26N°1 enero–abril 2022. Recuperado de: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1628/1591>
- Ramallo, J. (2019). La educación en contextos de encierro. Escuelas que dan segundas oportunidades. Trabajo de Graduación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- Rodríguez A. y otros. El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, noviembre, 2009, pp. 1-21 Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052004>
- Rodríguez, D. J. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. Educación Vol. XVII, N° 32, pp. 29-48. Descargado de: <https://bit.ly/2Py1DZF>
- Ruffini, M. (2017). El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad Cinta Moebio 60: 306-315 Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n60/0717-554X-cmoebio-60-00306.pdf>
- Sánchez Sánchez, I. (2015). "Conceptos básicos e la Metodología de Investigación. Universidad Autónoma Estado de Hidalgo. Recuperado de: <https://bit.ly/2H5qlab>
- Sánchez, A. (2010) El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 29, pp. 1-7 Medellín, Colombia. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194214466001.pdf>
- Scarfó, F. y Aued, V. (2020). Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción . Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374679>



- Silva Arana, O. y otros. (2018) "Documentación, sistematización y socialización de buenas practicas investigativas de los instructores del programa SER del SENA CLEM de la ciudad de Tuluá". Universidad Católica de Manizales UCM Maestría en Gestión del Conocimiento Educativo Popayán - Cauca. Recuperado de : <https://bit.ly/2H3VrEq>
- SNTE Nacional. Plática sobre el tema Desigualdades sociales y escolares (entrevista a Tenti Fanfani, E.). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=DY6hUia_L8c&t=3s
- Sousa Santos, B. (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Tamayo, J. (2019). Boaventura de Sousa Santos: sociología de las ausencias y de las emergencias desde las epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, 24(86),16-31.[fecha de Consulta 9 de Julio de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27961107003>
- Tenti Fanfani, E. Entrevista disponible en <http://revistaanfibia.com/ensayo/los-nuevos-mitos-de-los-viejos-vinagres/>
- UNAE (2019). Mamakuna. Revista de divulgación de experiencias pedagógicas. Programa editorial UNAE. ág 28-35 Recuperado de <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/issue/view/11/9>
- Unesco (2016) Grale III. "3er Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: el impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar, el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria". Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556> (consultado por última vez 14-11-2020).
- Unesco (2019). Grale IV. "4to Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos". Recuperado en: [file:///Users/walker/Downloads/374755spa%20\(1\).pdf](file:///Users/walker/Downloads/374755spa%20(1).pdf) (consultado por última vez 14-11-2020).
- Unesco (2010). Marco de Acción de Belém. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>



Unesco. "La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe". Recuperado en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

(consultado por última vez 14-11-2020).

Vázquez-Calvo, B., Martínez-Ortega, F. J., & Cassany, D. (2018). Retos y oportunidades en la educación lingüística y tecnológica desde tres centros en Cataluña. *Edmetic* 7(2), 100-119. Recuperado de: <https://helvia.uco.es/handle/10396/17192>

Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). MÓDULO I: Educación inclusiva y especial. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Viloria, N., & Valenzuela, T., (2008). Estrategias metodológicas para la enseñanza del patrimonio cultural local en el área de educación para trabajo. Caso: unidad Educativa "Juan Bautista Dalla Costa" del municipio boconó del Estado Trujillo. *Investigación y Postgrado*, 23 (3),251-280.[fecha de Consulta 19 de Agosto de 2022]. ISSN: 1316-0087. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65811489012>

Vygotsky, Lev S. *Pensamiento y Lenguaje Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Traducción del original ruso: María Margarita Rotger. Ediciones Fausto 1995. Descargado de <http://padresporlaeducacion.blogspot.com/>



Anexo 1. Encuesta dirigida a autoridades de Instituciones Educativas

Proyecto de Investigación: Estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural presentes en la educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro del Ecuador, durante el período de 2018-2022 ".

Maestrante: Walker Vizcarra Gaibor.

UNAE. 2021

N° de encuesta:

Nombres y apellidos:		Lugar de trabajo:	
Género:		Edad:	

Formación en 3er nivel:		Formación en 4to nivel:	
Años de experiencia como autoridad educativa:		Años de experiencia como autoridad educativa de institución educativa en contextos de encierro:	

¿Qué es lo que más valora de la experiencia de trabajar en contextos de encierro?
A su criterio, ¿qué es una experiencia educativa significativa?



¿Conoce alguna experiencia significativa asociada a "contextualización curricular", "enfoque inclusivo" y/o "enfoque intercultural"?
Por favor describa brevemente la experiencia.
¿Las experiencias educativas significativas tienen que ver con la innovación? Explique su respuesta.



Anexo 2. Encuesta dirigida a docentes de la modalidad presencial en contextos de encierro.

"Proyecto de Investigación: Estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural presentes en la educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro del Ecuador, durante el período de 2018-2022 ".

Maestrante: Walker Vizcarra Gaibor.

UNAE. 2021

N° de encuesta:

Nombres y apellidos:		Lugar de trabajo:	
Género:		Edad:	

Formación en 3er nivel:		Formación en 4to nivel:	
Años de experiencia como autoridad educativa:		Años de experiencia como autoridad educativa de institución educativa en contextos de encierro:	
Curso en el que imparte clase:		Asignatura que imparte:	

¿Qué es lo que más valora de ser docente de contextos de encierro?
A su criterio, una experiencia educativa significativa se genera en:



¿Has tenido experiencias educativas significativas?
Por favor, describe la experiencia brevemente.
Esa experiencia significativa a cuál de estos aspectos está asociada:
¿Te gustaría saber cómo lograr experiencias educativas significativas?
¿Esa experiencia fue planificada?
¿Qué elementos se tomó en cuenta para planificar esa experiencia educativa significativa?
¿Observó algún cambio en los estudiantes jóvenes y adultos luego de esa experiencia educativa significativa?
Esa experiencia educativa significativa, ¿se la comentaste a un compañero/a docente?
¿Por qué?
¿Con qué dificultades se encuentra el docente para que planifique experiencias educativas significativas?
¿Señala 3 recomendaciones que darías a otros docentes de la modalidad presencial en contextos de encierro para que planifiquen experiencias educativas significativas?



Anexo 3. Experiencias educativas significativas ordenadas con base a la operacionalización de las categorías y/o variables objeto de estudio en las experiencias significativas determinadas.

Dimensión 1. Contextualización curricular en contextos de encierro	Indicadores de la Dimensión 1
Cuando impartí el tema de la Célula a octavo año de EGB. Utilizando una naranja se puede observar las tres partes fundamentales de la célula, de esta forma los estudiantes adquieren una idea clara de la célula.	1A
En el caso del contexto de encierro en el CAIV-L al salir del aula, se despeja más la mente, esta al contacto con la naturaleza.	1A
Es muy fructífero llegar a lo desconocido y aprender cada día. Al realizar la suma, resta, multiplicación, división de enteros y fracciones con ejemplos de gastos en su casa de cómo distribuir el dinero y aprender ahorrar. También relacionando la temperatura de las que viven en la costa y en la sierra para determinar números enteros positivos y negativos en la recta numérica.	1A
Prácticamente la experiencia educativa que uno ha tenido es ver que sus estudiantes han captado el significado de cada clase, no solo son los contenidos, es la parte humana y social.	1A
Se desarrollan ámbitos dentro de las cárceles, donde nosotros los docentes aportamos con ideas y encaminamos al ser humano a un cambio para el bien de la sociedad.	1A
Cuando se imparte clases, el estudiante expone sus experiencias adquirida de manera empírica y con el concepto científico que se le imparte se consolida lo aprendido en la vida.	1B
En la pandemia fue un reto trabajar desde casa con los PPL, por tal motivo hubo que realizar guías didácticas con contenidos acorde a la realidad de los estudiantes ya que ellos no cuentan con herramientas tecnológicas para investigar. Esto ha sido un tiempo de aprendizaje e innovador tanto como para mí como para los estudiantes.	1B
Trabajar con lectura reflexiva para rescatar los valores que los tienen, pero por diferente problema de la vida se olvidaron aplicarla en su modo de vivir dentro el contexto de encierro	1B
Trabajar con los estudiantes en el cuidado del Medio Ambiente.	1B
	9



Dimensión 2. Manifestación de un enfoque inclusivo e interculturalidad	Indicadores de la Dimensión 2
Al iniciar una actividad pedagógica, se realiza actividad física para relajar músculos y estimular los dos hemisferios del cerebro, la participación es unánime y da los resultados esperados.	2A
El desarrollo como docente frente a los estudiantes con diferentes métodos de enseñanza.	2A
En los contextos de encierro se evidencia, en la gran mayoría de testimonios, la sistemática transgresión al principio del trato humano, según el cual, toda persona privada de libertad deberá ser tratada humanamente, con respeto irrestricto.	2A
Ponemos en práctica los conocimientos y a pesar de las circunstancias nos acoplamos a la realidad del entorno	2A
En una ocasión un grupo de estudiantes no querían realizar sus tareas, y mucho menos saber de estudiar, dijeron solo estamos aquí por los beneficios que tenemos. Después de indicarles en mi clase lo importante que es desarrollar el conocimiento y que en los libros que ellos tenían está el cómo. Ellos descubrieron que para crecer intelectualmente tenían que leer; y me dijeron ahora si vamos a leer para crecer en <u>conocimientos</u>	2B
La relación de desarrollo social en las actividades cooperativas en las salas virtuales.	2B
Ver culminado el proceso de formación de los estudiantes PPL	2B
Conocer de cerca al estudiante en contexto de encierro en el que indica muchas experiencias de su vivir su entorno y su soledad que esto conlleva a su depresión.	2C
He tenido una buena experiencia con un estudiante que está pasando por un problema de salud y le estoy aportando con investigación del internet para que el estudiante pueda sobrellevar su enfermedad, lo que me llena de satisfacción saber que le puedo aportar con algo muy importante como es la salud.	2C
La clase cierto día trataba de la comunicación de antes y la actual. Los estudiantes recordaron sus cartas realizadas, con mucha alegría a familiares y amistades la comunicación por radio si viajaban. Y en la actualidad como la tecnología ha ayudado que por videos, llamadas y algunos medios favorables, se sienta el estudiante, totalmente actualizado. Fue viaje al pasado, felicidad y ventajas por el presente. A pesar por el contexto de encierro, se trabaja con fichas pedagógicas. Antes de iniciar el tema se les pone con imágenes, saberes previos y una pregunta, ahí describen su experiencia.	2C
	10

Dimensión 3.

Desarrollo ético, socio-afectivo desde el respeto a uno mismo y el otro

Indicadores de la Dimensión 2

El interés que ponen de aprender cuando le expresas con respeto y lo apoya en el trabajo educativo	3A
En el Centro imparto la asignatura de Lengua y Literatura desde 8vo EGB a 3ro BGU y cuando hubo alfabetización, igualmente. Una experiencia educativa significativa es saber que se ha contribuido a mejorar su calidad de vida, apoyarles a tener un proyecto que cambiará su vida aun estando en reclusión. El rezago educativo en el que se encuentran las estudiantes no impide que nosotros como docentes pongamos todo de parte para hacer que cambie su forma de pensar y la mayor satisfacción es entregar a la sociedad bachilleres que saben que se han esforzado y que ese título que han conseguido y que transformará su vida y la de su familia.	3A
Hacerle pensar y razonar y que entienda en donde está y que si bien cayó dentro de un Centro de Privación de Libertad, por cualquiera de las circunstancias, sea éste el punto de partida para su mejoramiento como persona para bien de él, su familia y la sociedad en general.	3A
Se desarrolla entre los estudiantes una identidad y un vínculo al ser parte de la Comunidad Educativa.	3A
Tratar de socializar con los estudiantes. Ser una docente capaz de enseñar a los estudiantes que tienen escolaridad inconclusa.	3A
Valorar a la gente que tenemos a nuestro lado	3A
Conocer el otro lado de la moneda, escuchando al estudiante quién ha pasado por varias adversidades, pero sin embargo tiene la convicción de cambio a través de la educación. Lo que nos hace entender que no somos nadie para juzgar y sobre todo valorar cada día nuestra familia.	3B
Dos estudiantes continuaron sus estudios luego de cumplir sus respectivas sentencias. Y ser personas positivas para sus familias y la sociedad	3B
Mi experiencia ha sido dar mis conocimientos y habilidades que les ayuden a la autorreflexión crítica donde el diálogo en contexto de encierro es importante, dar opiniones de las familias o la comunidad donde ellos interactúen sobre sus propias situaciones de la vida referente al tema, sembrando un buen ambiente de trabajo donde los valores es el eje fundamental de la labor pedagógica. El entorno de aprendizaje para personas en contexto de encierro tiene que ser un desafío y una oportunidad.	3B
Que los estudiantes (PPL), continúen con sus estudios superiores, que a la formación educativa no la vean solo como un requisito para un beneficio de ley ...	3B
Cuando veo que a través de mis enseñanzas puedo ayudar a personas vulnerables a volver a creer en ellos que son parte de una sociedad que los discrimina por los prejuicios pero que a pesar de ese contexto, toman la iniciativa de cambiar su vida y salir adelante de esa manera pueden ser ejemplo de bien para sus hijos y anhelan formar parte de esa sociedad que los excluye en muchas ocasiones por su pasado. Así mismo, como algunos de mis estudiantes se han vuelto protagonistas en el proceso porque los conocimientos académicos son muy bien receptados.	3C
Durante la pandemia, se realizaron visitas a los estudiantes, para establecer lazos de confraternidad entre alumnos y docentes, buscando apoyar y motivar a la continuidad educativa los mismos, reflejada en el logro del bachillerato de los internos.	3C
El cambio de actitud de algunas estudiantes PPL sobre la importancia de aprovechar el tiempo dentro del centro en capacitaciones, talleres y culminar sus estudios. Que ese empoderamiento, decisión, son las fortalezas y ejemplos para su familia y otras compañeras estudiantes	3C
El mantener la comunicación con los internos en base a las diferentes necesidades ha sido muy provechoso para su rehabilitación y el compartir con ellos diferentes actividades provechosas.	3C
	14



Anexo 4. Recomendaciones de los docentes para promover Experiencias educativas significativas en función de la Operacionalización de las categorías y/o variables objeto de estudio identificadas en las recomendaciones para lograr las experiencias significativas determinadas.

RECOMENDACIONES Dimensión 1. Contextualización curricular en contextos de encierro	Indicadores
Conjugar no solo el conocimiento, sino también el lado humano.	1A
Que planifiquen de acuerdo con el contexto	1A
Recomendaciones estarían enfocadas a crear espacios motivadores para el alumnado.	1A
Contenidos acordes a la modalidad	1A
Conocer a sus estudiantes de como aprenden si son visuales, kinestésicos o audiovisuales.	1A
Ser concretos en el contenido, sin tanta teoría.	1A
Utilizar la praxis desde la experiencia.	1A
Palpar la realidad, trabajar basados en la experiencia y seguir un método de aprendizaje.	1A
Planificación en su aspecto de vulnerabilidad	1A
Adentrarse al aspecto del estudiante y saber su realidad.	1A
Planificar las actividades a realizarse, teniendo en cuenta las necesidades de los internos.	1A
Trabajar mediante competencias.	1A
Estar muy atento a las necesidades en termino de enseñanza de los estudiantes.	1A
Saber el entorno donde se desarrolla la enseñanza y sus limitantes.	1A
Organización	1A
Recomiendo relacionar los contenidos esenciales con experiencias de la vida cotidiana.	1A
Crear el ambiente para que las experiencias educativas fluyan de manera auténticas, porque llevamos una guía del tema que vamos a trabajar en clases e introduciendo ideas podemos construir una experiencia.	1A
Siempre realizar preguntas cortas antes del tema a tratar.	1A
No llenarlos de cantidad de contenido, sino de algo concreto.	1A
El trabajo debe ser para todos	1A
Que su enfoque no sea solamente en los fuertes, sino también en los débiles. Y quiénes tienen algún comportamiento que tienden a distanciarse de los demás, pues tienen valores y habilidad únicas que complementan al resto de compañeros de aula.	1A
Considera lo que realmente le va a servir a los estudiantes.	1A
Lograr que los estudiantes se interesen en educarse	1A



Motivar constantemente y ser perseverantes.	1A
Trabajen en base de valores y de las experiencias vividas de los estudiantes	1A
Planificar acorde a la realidad de los estudiantes.	1A
Planificar con temas de utilidad para la vida.	1A
Hacer tu clase dinámica	1B
Es muy interesante porque ellos se apersonan de la actividad.	1B
Compartir experiencias motivantes para los señores estudiantes.	1B
Definir actividades que practiquen valores humanos con recurso del entorno incluyendo el conocimiento científico.	1B
Paciencia	1B
Respeto	1B
Aplicar la metodología participativa.	1B
Tener presente estrategias prácticas para el estudiante.	1B
Trabajar temas relacionados a la convivencia en el contexto de encierro	1B
Proponer problemas para que el estudiante busque diferentes soluciones.	1B
	37

RECOMENDACIONES Dimensión 2. Manifestación de un enfoque inclusivo e interculturalidad	Indicadores
Compartir un refrigerio navideño	2A
Crear ambientes propicios para los estudiantes.	2A
Relacionar las estrategias metodológicas con experiencias propias que les ocurren dentro del centro, para de esa manera establecer diferencias y encontrar posibles soluciones.	2A
Ser muy observador especialmente el estado de ánimo del estudiante que presente.	2A
Tener paciencia a los internos con los que va a trabajar.	2A
Trato igualitario a estudiantes	2A
Desarrollar un aprendizaje significativo.	2B
Empatía.	2B
Escucha activa	2B
Seguir practicando;	2B
Ser comprensibles, pacientes y morales	2B
Ser empáticos	2B
Ser motivadores	2B
Trato a los PPL como a un estudiante	2B
Utilizar siempre incentivos educativos y premiar el esfuerzo académico del estudiante.	2B
Empatía	2C
Mantener siempre presente nuestra Ética Profesional	2C
Mantener una firmeza en el momento de tratar con los internos.	2C
Paciencia	2C
	19

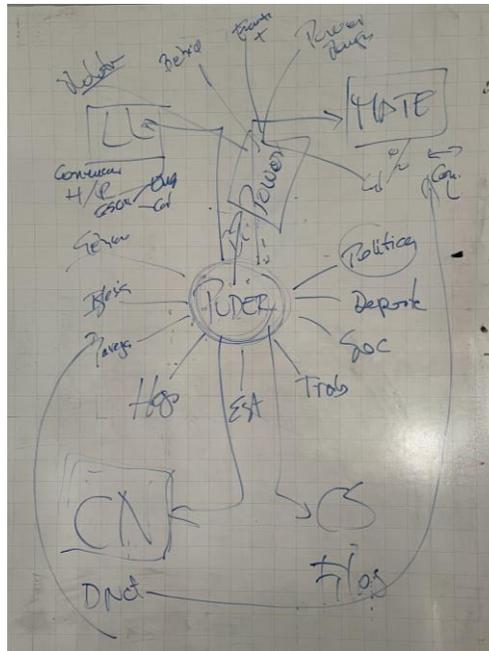


RECOMENDACIONES Dimensión 3 Desarrollo ético, socio-afectivo desde el respeto a uno mismo y el otro	Indicadores
Aplicar círculos de dialogo.	3A
Espacio de conversación con los estudiantes	3A
Incentiva la participación.	3A
Plantear escenarios interdisciplinarios de trabajo.	3A
Retroalimentación	3A
Apoyar a las y los estudiantes en sus actividades educativas para ver los cambios de actitud que reflejan en su comportamiento.	3B
Comprender que ser un Docente en un Centro de Privación de Libertad no es un castigo como muchos lo conceptúan, considero que a los docentes que trabajan en este ámbito deber ser mejor capacitados que aquellos que laboran en el régimen civil.	3B
Dejar que el estudiante se desarrolle para ver sus dificultades.	3B
Escuchar, y siempre su persuasión debe ser positiva , que motive e impulse al estudiante a querer ser mejor individuo en los aspectos humanos y formativos en cuanto a la educación.	3B
Realizar una retroalimentación y refuerzos académicos.	3B
Retroalimentar permanente.	3B
Siempre tratar de evitar algún tipo de conflicto entre los estudiantes.	3B
Dar apertura a los estudiantes, especificar a los estudiantes sobre sus responsabilidades, motivarlos mediante un estímulo en la participación.	3C
Escuchar los relatos y encontrar soluciones a las necesidades de los discentes	3C
Toda actividad educativa que realicemos debe estar encaminada a su mejoramiento personal.	3C
	15



Anexo 5. Fotografías de las validación de la propuesta

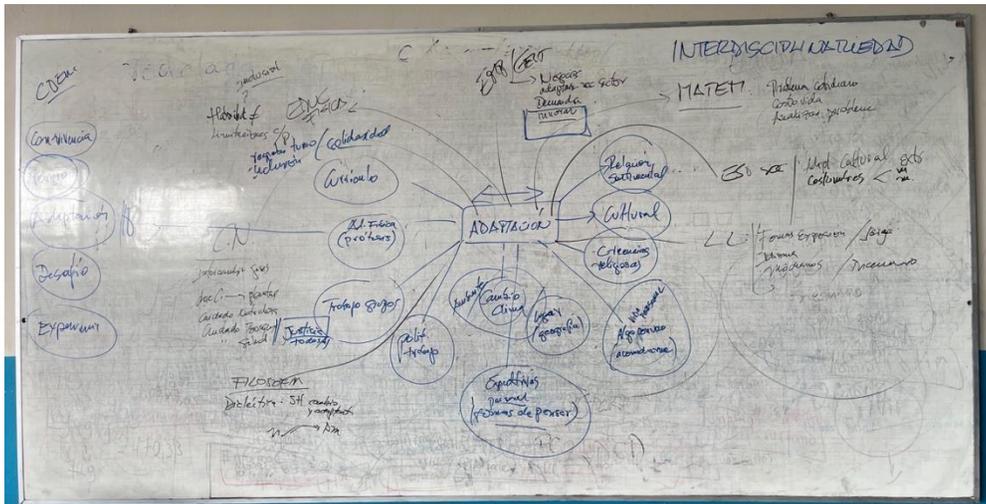
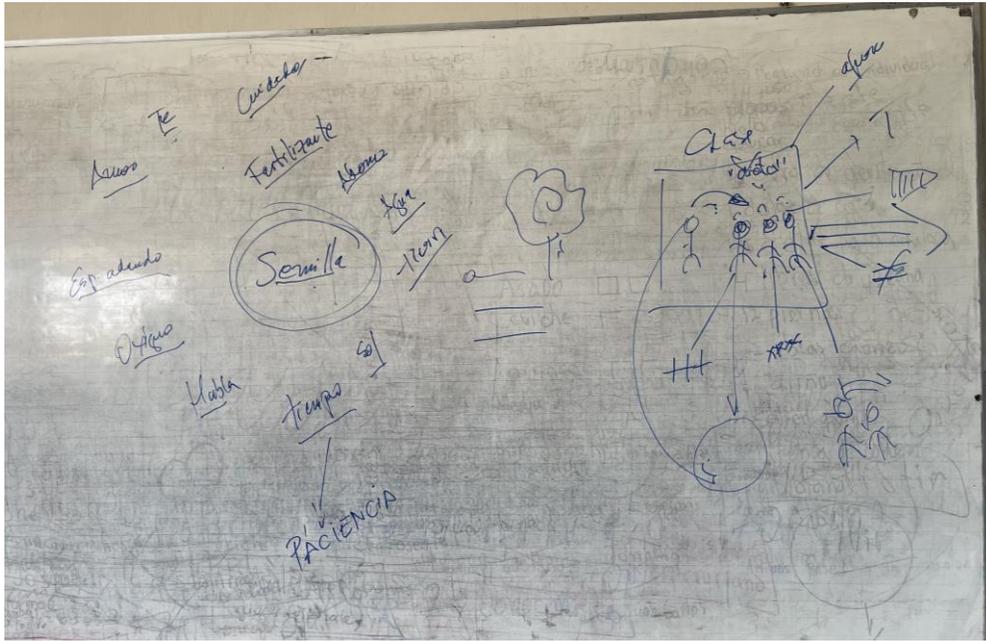
Ejercicio práctico en base a una palabra detonante: “poder” y, cómo, a partir de ella, generando diálogo de saberes desde el contexto de privación de libertad se pueden vincular asignaturas como Matemática, lengua y Literatura, Ciencias naturales y Sociales.





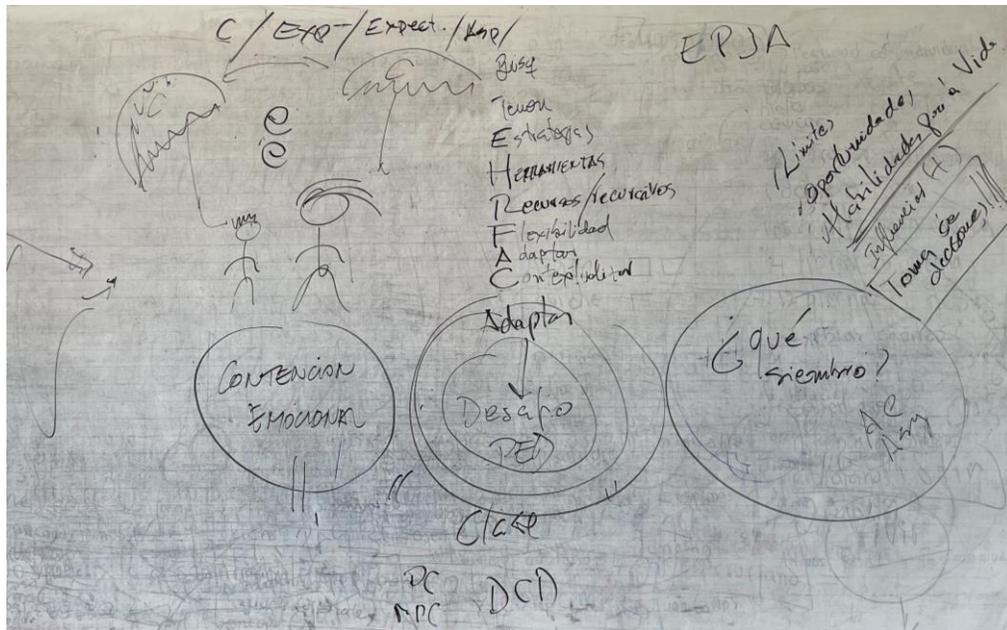
UNAE

Ejercicio práctico en base a dos palabras detonantes: “semilla” y “adaptación” y, cómo, a partir de ella, generando diálogo de saberes desde el contexto de privación de libertad se pueden vincular asignaturas como Matemática, lengua y Literatura, Ciencias naturales y Sociales.





Ejercicio práctico de reflexión crítica para identificar cómo, desde unas dimensiones didácticas, epistemológicas y de convivencia se puede generar conocimiento en torno a contención emocional, desafíos pedagógicos y propuestas de futuro.



*Fotografías: ©Walker Vizcarra, 2022



Universidad Nacional de Educación



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Walker Fernando Vizcarra Gaibor en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural presentes en la educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro del Ecuador, durante el período de 2018-2022", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Quito, 29 de noviembre de 2022



Walker Fernando Vizcarra Gaibor

C.I: 1708537590

Walker Fernando Vizcarra Gaibor, autor/a del trabajo de titulación “Estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural presentes en la educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro del Ecuador, durante el período de 2018-2022”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Quito, 29 de noviembre de 2022



Walker Fernando Vizcarra Gaibor

C.I: 1708537590



Certificación del Tutor

Yo, Mario Marino Madroñero Morillo, tutor/a del trabajo de titulación denominado “Estrategia metodológica para promover la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural presentes en la educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro del Ecuador, durante el período de 2018-2022” perteneciente a los estudiantes: (Walker Fernando Vizcarra Gaibor estudiante con C.I. 1708537590). Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 10% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Guayaquil, 29 de noviembre de 2022



Mario Marino Madroñero Morillo

C.I: 0151663630