



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

**Aplicación de la Metodología Interaccional Integrativa (MII) para favorecer la
disposición emocional hacia el aprendizaje de las estudiantes en contexto de
encierro en un Liceo Penitenciario Femenino de la Región Metropolitana**

Memoria para optar al Grado de Licenciatura en Educación y Título de Pedagogía en
Educación Especial especialidad Aprendizaje

Profesora guía: Dra. Ana María Figueroa Espínola

Autoras: Sofía Jiménez Poblete

Kamila Pacheco Araneda

Vania Ramírez Ponce

Julissa Valenzuela Donaire

Santiago de Chile, 2025

2025, Sofía Jiménez Poblete, Kamila Pacheco Araneda, Vania Ramírez Ponce y Julissa Valenzuela Donaire.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autoras.

Agradecimientos

Esta investigación refleja el fruto de nuestro esfuerzo que hemos dedicado durante este último proceso de formación como docentes de Pedagogía Diferencial. Sin embargo, consideramos fundamental mencionar y dar reconocimiento a las personas que fueron parte de esto.

Queremos dar gracias a nuestra profesora guía, la Dra. Ana María Figueroa, quien nos orientó, guió y apoyó constantemente en este proceso. Sus conocimientos y sus consejos fueron indispensables para esta investigación y superar cada uno de los desafíos que se presentaron en este camino.

Agradecemos de todo corazón a las estudiantes que fueron parte de esta investigación, pues este logro también es de ustedes. La disposición, la perseverancia, el compromiso y la confianza entregada fueron un pilar fundamental para dar vida a este proceso. Gracias por los valiosos consejos que enriquecieron nuestro camino, por los momentos de risa que aliviaron las largas jornadas y por las conversaciones profundas que nos hicieron reflexionar. Guardamos con cariño los recuerdos y un inmenso respeto por su fortaleza y resistencia.

También extendemos los agradecimientos a todas nuestras redes de apoyo. En primer lugar, a nuestras familias, por el amor, la incondicionalidad entregada y por estar a nuestro lado siempre. A nuestros amigos, amigas y parejas, por brindarnos apoyo, compañía y escucha cuando más lo necesitamos. Por supuesto, también a nuestras mascotas, que con su presencia silenciosa y su lealtad nos acompañaron durante largas jornadas de pensamiento y escritura.

Gracias a todas y todos los que, de alguna forma, nos acompañaron en este camino.

*“La educación no es instrucción, es un acto de amor
donde el respeto por el otro abre caminos de libertad” - Anónimo.*

Índice

Resumen.....	7
Introducción.....	9
1.1 Antecedentes del problema.....	11
1.2 Preguntas de investigación.....	16
1.3 Objetivos.....	16
1.4 Justificación.....	17
2.1 Introducción.....	18
2.2 Educación de Personas Jóvenes y Adultas.....	18
2.2.1 Planes y programas.....	21
2.3 Aprendizaje en adultos.....	25
2.4 Metodología Interaccional Integrativa.....	28
2.4.1 Historia de la MII.....	28
2.4.2 Antecedentes teóricos de la MII.....	29
2.4.3 Objetivos y principios de la MII.....	34
2.4.4 Sistemática de aplicación de la MII.....	37
2.4.5 Niveles de ejecución y materiales de la MII.....	38
2.4.6 Evaluación en la MII.....	39
2.4.7 Estado del arte de la MII.....	42
2.5 Disposición emocional.....	43
2.6 Resolución de problemas.....	45
2.7 Autonomía.....	45
Capítulo III: Marco contextual.....	47
3.1 Introducción.....	47
3.2 Educación en contextos de encierro.....	47

3.3 Centro Penitenciario Femenino.....	48
3.4 Liceo Penitenciario Femenino.....	51
Capítulo IV: Marco metodológico.....	55
4.1 Paradigma de investigación.....	55
4.2 Enfoque de investigación.....	56
4.3 Tipo de investigación.....	57
4.4 Metodología de trabajo.....	58
4.4.1 Primera etapa.....	58
4.4.2 Segunda etapa.....	59
4.4.3 Tercera etapa.....	60
4.4.4 Cuarta etapa.....	64
4.5 Grupo de estudio.....	64
4.6 Procedimientos de recolección de datos.....	67
4.6.1 Instrumento Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje...	67
4.6.2 Observación participante.....	69
4.7.1 Disposición emocional.....	69
4.7.2 Resolución de problemas.....	70
4.7.3 Autonomía.....	71
Capítulo V: Análisis.....	73
5.1 Método de análisis de datos.....	73
5.2 Disposición emocional.....	73
5.2.1 Instrumento de Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje..	73
5.3.2 Escalas de apreciación.....	81
5.3 Resolución de problemas.....	88

5.4 Autonomía.....	97
Capítulo VI: Discusión e interpretación de resultados.....	104
7.1 Criterios de rigor metodológico.....	111
7.2 Protocolo de ética científica.....	112
Capítulo VIII: Conclusiones y reflexiones finales.....	114
8.1 Conclusiones.....	114
8.2 Reflexiones finales.....	115
Capítulo IX: Límites de estudio.....	118
9.1 Límites del estudio.....	118
Referencias.....	120
Anexos.....	129
ANEXO 1: Consentimiento informado de Gendarmería y escuela.....	130
ANEXO 2: Consentimiento informado para estudiantes mayores de edad para el Instrumento de Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje.....	132
ANEXO 3: Consentimiento informado para estudiantes mayores de edad para las Hojas de Trabajo.....	142
ANEXO 4: Asistencia de estudiantes.....	151
ANEXO 5: Instrumento Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje.... 152	
ANEXO 6: Planificaciones.....	188
ANEXO 7: Escalas de apreciación.....	203
ANEXO 8: Hojas de trabajo.....	219

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo describir los cambios observados en la disposición emocional, la autonomía y la resolución de problemas en un grupo de estudiantes en contexto de encierro, pertenecientes a un liceo penitenciario femenino. Estos cambios se analizaron a partir de la aplicación de la Metodología Interaccional Integrativa (en adelante, MII).

Esta investigación se enmarcó bajo el paradigma naturalista interpretativo, con un enfoque de carácter cualitativo mediante un estudio de caso instrumental. Su desarrollo se llevó a cabo entre los meses de marzo y junio, en un liceo ubicado dentro de un centro penitenciario femenino de la Región Metropolitana, en un curso correspondiente al primer nivel básico. Para la investigación, se implementaron ocho clases en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación.

La recolección de datos se realizó a través del instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, e instrumentos propios de la misma metodología, tales como las escalas de apreciación y hojas de trabajo. Posteriormente, los datos fueron analizados a partir de tres categorías preestablecidas: disposición emocional, resolución de problemas y autonomía.

En las conclusiones se destaca que las estudiantes experimentaron cambios significativos en las tres categorías preestablecidas, destacándose la interrelación entre ellas, pues si se modifica una de ellas, se generan cambios en las demás. De este modo, se concluye que la aplicación de la MII propicia cambios en las estudiantes, los cuales están alineados con los objetivos de esta metodología.

Palabras clave: Metodología Interaccional Integrativa, educación en contextos de encierro, disposición emocional, autonomía, resolución de problemas.

Abstract

The present research aimed to describe the changes observed in emotional disposition, autonomy, and problem-solving skills in a group of students in a prison context, belonging to a women's penitentiary school. These changes were analyzed based on the application of the Integrative Interactional Methodology (hereinafter, MII, by its acronym in Spanish).

This research was framed within the naturalistic interpretive paradigm, using a qualitative approach through an instrumental case study. It was conducted between March and June in a school located within a women's correctional facility in the Metropolitan Region, focusing on a class corresponding to the first level of basic education. For the study, eight lessons were implemented in the subject area of Spanish Language and Communication.

Data collection was carried out through an instrument designed to evaluate favorable and unfavorable emotions for learning, as well as tools specific to the methodology, such as appreciation scales and worksheets. Subsequently, the data were analyzed based on three pre-established categories: emotional disposition, problem-solving, and autonomy.

The conclusions highlight that the students experienced significant changes in all three pre-established categories, with an emphasis on the interrelation between them; changes in one category triggered changes in the others. Thus, it is concluded that the application of the MII fosters changes in the students that align with the objectives of this methodology.

Keywords: Integrative Interactional Methodology, education in prison contexts, emotional disposition, autonomy, problem-solving.

Introducción

La presente investigación buscó describir los cambios que surgieron en un grupo de estudiantes de primer nivel básico, pertenecientes a un liceo penitenciario femenino, a partir de la implementación de la Metodología Interaccional Integrativa (MII). Si bien, esta metodología ha mostrado resultados exitosos en diversos contextos, hasta la fecha no existía un estudio que aplicara esta propuesta didáctica en un liceo penitenciario, con estudiantes adultas privadas de libertad.

En función a lo anterior, se formularon objetivos que consisten en describir los cambios en la disposición emocional, autonomía y resolución de problemas de un grupo de estudiantes en este contexto, a partir de la implementación de la MII.

La investigación se estructuró en capítulos, los cuales proporcionan información clave para comprender y exponer el proceso y los resultados obtenidos.

Para ello, en primer lugar, se presenta el capítulo I, que aborda el planteamiento del problema, junto con la descripción de los antecedentes, las preguntas de investigación y los objetivos. Posteriormente, en el capítulo II, se desarrolla el marco teórico, en el que se analizan los conceptos fundamentales necesarios para el desarrollo de la investigación, como Educación de Personas Jóvenes y Adultas, aprendizaje en adultos y la MII, abarcando desde su historia hasta el estado del arte. Además, se describen los conceptos de disposición emocional, resolución de problemas y autonomía, a partir de la teoría de diversos autores. Asimismo, en el capítulo III, se presenta el marco contextual, donde se examina la educación en contextos de encierro, así como una descripción general del centro penitenciario y del liceo penitenciario femenino donde se realizó la investigación.

En el capítulo IV se desarrolla el marco metodológico, donde se detallan los aspectos que sostienen el paradigma, el enfoque y el tipo de investigación. Igualmente, se describen en profundidad las etapas de la metodología de trabajo, las características del grupo de estudio, los procedimientos de recolección de datos y la metodología para el

análisis posterior. En relación a lo anterior, se definen las categorías de disposición emocional, autonomía y resolución de problemas para esta investigación, las cuales serán utilizadas en el análisis de los resultados.

Una vez establecidas las categorías, en el capítulo V, se realiza un análisis de los datos recogidos a través de los instrumentos utilizados. Este análisis se realiza de manera individual y luego a nivel grupal. Entre los datos analizados se incluyen las respuestas antes y después de la aplicación de la MII a través del instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, así como la información registrada en las escalas de apreciación por estudiante en cada sesión y las hojas de trabajo desarrolladas durante el proceso.

Tras el análisis de los datos, en el capítulo VI se presenta la discusión e interpretación de los resultados, en la que se analiza la disposición emocional, la resolución de problemas y la autonomía. Para ello, se llevó a cabo una triangulación entre los datos recolectados, el marco teórico y la interpretación de los resultados realizada por las investigadoras.

En el capítulo VII se exponen los aspectos que le otorgan validez a la investigación, abordando el rigor metodológico y los aspectos éticos. Estos elementos fueron fundamentales para asegurar la protección e integridad de cada participante.

Para finalizar, el capítulo VIII se revelan las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos en las categorías establecidas. También se añadieron reflexiones finales, donde las investigadoras comparten los aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso. El último capítulo es el IX, sobre los límites del estudio.

Se pretende que los resultados de la investigación contribuyan al campo educativo, tanto en contextos de educación de adultos como, especialmente, en los contextos de encierro. De este modo, se busca proporcionar herramientas a quienes se desempeñan o desean hacerlo en este tipo de contextos.

Capítulo I: El problema

1.1 Antecedentes del problema

En la realidad actual chilena existen distintas modalidades de educación, siendo una de ellas la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Su propósito fundamental es garantizar el derecho a la educación de quienes enfrentaron obstáculos durante su trayectoria educativa.

En Chile, existen diversas leyes y decretos que resguardan la educación de personas jóvenes y adultas. No obstante, persisten diversas barreras en relación a esta modalidad de educación. Entre ellas se encuentran la actualización de los marcos curriculares, el fortalecimiento de la educación pública de adultos y la apertura de alternativas y servicios educacionales que respondan a la problemática de la población que no ha completado sus estudios escolares (Osorio, 2013).

En cuanto a la población que asiste a EPJA, estas son personas que no han iniciado el proceso de enseñanza, o bien, que lo abandonaron o interrumpieron. Al año 2017, según el Ministerio de Desarrollo Social y Familia en la realización de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen, 2018), el 12,3% de personas mayores de 18 años en Chile no han completado su educación media.

Las causas de abandono o deserción escolar son principalmente de carácter socioeconómico o están relacionadas a un contexto familiar complejo. Además, existe una discordancia con respecto a la cultura escolar, lo que provoca que las instituciones educativas no se reflejen como espacios de aprendizaje y convivencia. Debido a las diversas causas de deserción, EPJA se presenta como una opción para brindar posibilidades de escolarización a lo largo de la vida o para permitir la continuidad de sus trayectorias educativas (Letelier-Gálvez, 2019).

Actualmente, en EPJA existen variadas modalidades. Entre ellas se encuentra la modalidad regular (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020b) que tiene como propósito dar inicio o continuidad a los estudios de jóvenes y adultos. Dentro de la modalidad regular, encontramos la educación en contextos de encierro, la cual se imparte en establecimientos educacionales situados al interior de los recintos penales administrados por Gendarmería de Chile, así como en los Centros de Internación Provisoria (CIP) y de Régimen Cerrado (CRC) del Servicio Nacional de Menores, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos privados de libertad (MINEDUC, s.f.-a).

En el marco de la educación en contextos de encierro, existen establecimientos educacionales que están insertos en los Centros Penitenciarios Femeninos (CPF), donde asisten mujeres privadas de libertad. Las mujeres en esta condición, enfrentan desafíos adicionales en relación a los hombres privados de libertad, pues según Brander et al. (2018), ellas experimentan mayores niveles de violencia física y psicológica tanto por parte de otras internas como del personal de Gendarmería. Además, según Droppelmann (2021), se observa una marcada situación de abandono. En el año 2018, menos de la mitad de las mujeres encarceladas recibió al menos una visita.

Por otro lado, existe una gran dificultad que enfrentan las mujeres que llaman “dolores de encarcelamiento” (Brander et al., 2018). Estos se vinculan al bajo control que pueden tener sobre sus hijos/as, ya que algunas son madres solteras, lo que dificulta aún más la crianza de ellos/as o no poseen una figura adulta responsable que pueda reemplazar el rol que cumple la madre. Esto se suma a la dinámica de autoridad constante que caracteriza su vida diaria, la cual también se refleja en los espacios educativos.

En este contexto, muchas de las mujeres privadas de libertad asisten a la escuela por la obtención de beneficios. Dentro de estos, se encuentran “permisos de salida,

rebaja de condena, libertad condicional e indulto presidencial” (Ruiz, 2013, p.5). Lo anterior, se ve reflejado en conversaciones con las mismas estudiantes, en la actividad curricular cursada en el marco de la Práctica V: Contextos Educativos no Tradicionales, del plan de estudios de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Asimismo, en esta práctica intermedia, se recogieron comentarios en relación a lo que experimentan las estudiantes con relación a las instancias de aprendizaje que ocurren en el aula de clases, expresando que se sienten inseguras al momento de realizar guías de trabajo y al responder a las problemáticas propuestas por los y las docentes. Además, un gran porcentaje de ellas posee un historial escolar discontinuo, lo que conlleva a ver afectada la seguridad de las estudiantes al momento de desenvolverse en el aula de clases.

En este sentido, la educación de adultos está basada en el concepto de andragogía. Dentro de su concepción, Escobar y Gómez (2018) mencionan tres principios fundamentales: la flexibilidad, ya que el contexto puede requerir diversos intervalos debido a las diversas necesidades; horizontalidad, ya que entre los/as docentes y estudiantes comparten características en común al ser adultos; y participación, ya que el estudiante interactúa con otros/as y busca un acuerdo entre facilitadores (docentes) y participantes (estudiantes) para un interés en común y potenciar el proceso del aprendizaje, formando parte de este. Asimismo, se diferencia con la pedagogía en sus métodos de enseñanza, ya que estos deben estar en concordancia con el desarrollo psicosocial de los jóvenes y adultos, que es muy distinto al de los niños y niñas.

Es importante que los y las docentes que trabajan directamente con adultos, posean las herramientas profesionales necesarias para poder realizar clases adaptadas a

las características de los y las estudiantes. No se debe replicar el modelo de enseñanza que se utiliza para los niños, niñas y adolescentes que probablemente no tengan una escolaridad fragmentada, ya que poseen características propias a su rango etario, muy distintas al de adultos. El enfoque que deben otorgarle a las planificaciones de clases y la forma de cómo las llevarán a cabo, debe ser bajo la perspectiva de la andragogía propuesta anteriormente, no obstante:

En la actualidad los profesores que trabajan en EDA (Educación de Adultos) no tienen especialidad en educación de adultos, son profesores de enseñanza básica o media que intentan adaptar sus metodologías de niños y adolescentes a los adultos, situación que podría estar afectando el real aprendizaje de los adultos. (Ruiz, 2013, p. 29)

Al considerar la realidad educacional que se vive en los centros penitenciarios femeninos y lo planteado acerca de la andragogía, se vuelve necesario abordar la educación de jóvenes y adultos desde un enfoque constructivista. De esta manera, las estudiantes serán partícipes activas de su propio proceso de aprendizaje, generando una autonomía por parte de ellas. A la vez, los y las docentes contemplarán las experiencias previas que ellas poseen, valorando la importancia de la interacción entre pares para el desarrollo del aprendizaje. Gracias a ello, el contenido que se abordará será contextualizado y tendrá un sentido para las estudiantes.

En el marco del constructivismo existen distintas propuestas didácticas, como la Metodología Interaccional Integrativa (en adelante, MII) formulada por la académica, investigadora y educadora diferencial, Doctora Nolfi Ibáñez Salgado. Esta asienta sus bases en la Biología del Conocimiento de Humberto Maturana y en la teoría de sistemas de Ludwig Von Bertalanffy (Acosta et al., 2022). Si bien, esta se profundizará más adelante, es importante mencionar que la MII considera la disposición emocional del estudiante, colocándolo como protagonista de sus aprendizajes. Los aspectos más

relevantes a considerar acerca de lo que plantea esta propuesta didáctica son: generar contextos significativos acorde al nivel educativo de las estudiantes y sus características, su entorno social y conocimientos previos; no se sanciona el error, ya que realizarlo genera desmotivación para la participación; validar sus experiencias, lo que es importante por el contexto en el que se sitúan las estudiantes, donde se suele invisibilizar las experiencias previas de quienes se encuentran inmersas en contextos carcelarios.

En el curso de la Práctica V: contextos no tradicionales, que forma parte del plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Aprendizaje de la UMCE, los/as estudiantes que cursaron su práctica en un Centro Penitenciario Femenino (en adelante, CPF), concluyeron que existe una disposición emocional negativa hacia las distintas instancias de aprendizaje que se desarrollaban en el aula, lo que conllevaba a que se produjera un ambiente no propicio en el espacio didáctico. Al existir estas emociones desfavorables para el aprendizaje, es que el aprendizaje no es significativo para las mismas estudiantes. Como se mencionó anteriormente, las estudiantes señalan que sienten inseguridad al momento de contestar y de compartir sus conocimientos. Esto se suma a su escolaridad fragmentada, o que no la han tenido antes, siendo esta su primera experiencia en el sistema educativo.

En base a lo expuesto anteriormente, se propone la implementación de la MII como una herramienta adecuada para el fortalecimiento y mejoramiento de la disposición emocional en las estudiantes que se encuentran en el CPF. Por otro lado, la metodología sería pertinente para los y las docentes que trabajan en EPJA, ya que dentro de los objetivos de la propuesta didáctica se encuentran: favorecer la disposición emocional hacia el aprendizaje, mejorar la autoestima y seguridad, y aumentar la autonomía por parte del estudiante. Por ello, se considera relevante implementar la MII en un CPF, con el fin de indagar sobre los cambios en las estudiantes ante su situación de escolarización. Con la finalidad de responder a la problemática, se plantean las siguientes preguntas:

1.2 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los cambios que se observan en un grupo de estudiantes que asisten a un liceo penitenciario femenino, a partir de la implementación de la MII en la adquisición de nuevos aprendizajes?
- ¿Qué ocurre con la capacidad de resolución de problemas en un grupo de estudiantes que asisten a un liceo penitenciario femenino de la Región Metropolitana, a partir de la implementación de la MII?
- ¿Qué ocurre con la autonomía de un grupo de estudiantes que asisten a un liceo penitenciario femenino de la Región Metropolitana, a partir de la implementación de la MII?
- ¿Qué ocurre con la disposición emocional en un grupo de estudiantes que asisten a un liceo penitenciario femenino de la Región Metropolitana, a partir de la implementación de la MII?

1.3 Objetivos

Objetivo general

Describir los cambios de un grupo de estudiantes que asisten a un liceo penitenciario femenino de la Región Metropolitana, a partir de la implementación de la MII.

Objetivos específicos

- Describir los cambios en la disposición emocional de un grupo de estudiantes que asiste a un liceo penitenciario femenino en la Región Metropolitana, a partir de la implementación de la MII.

- Describir los cambios en la capacidad de resolución de un grupo de estudiantes que asiste a un liceo penitenciario femenino en la Región Metropolitana, a partir de la implementación de la MII.
- Describir los cambios en la autonomía de un grupo de estudiantes que asiste a un liceo penitenciario femenino en la Región Metropolitana, a partir de la implementación de la MII.

1.4 Justificación

La presente investigación se realizó con la finalidad de generar cambios en las estudiantes que asisten a una escuela dentro de un centro penitenciario, mediante la implementación de la MII en el sector de Lengua Castellana y Comunicación. Esta necesidad surge de las emociones desfavorables hacia el aprendizaje y la baja autonomía que presentaron las estudiantes, lo cual dificulta la resolución de problemas, ya que están habituadas a metodologías tradicionales de carácter instruccional. Para abordar principalmente estos tres aspectos, se propone la MII como una herramienta para los y las docentes que trabajan en este contexto.

No se han encontrado evidencias previas de la aplicación de esta metodología en un contexto de encierro con estudiantes adultas. Por lo tanto, la presente investigación busca aplicar la MII en ese contexto, teniendo en cuenta que esta considera las características de las estudiantes y su emocionalidad, adoptando un enfoque no instruccional.

La justificación de esta investigación es de orden práctico y social, ya que se propone una metodología que busca cambiar la realidad educativa y resolver un problema social que afecta a un grupo determinado, que contribuye a mejorar su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, su calidad de vida.

Capítulo II: Marco teórico

2.1 Introducción

A continuación, se expone el marco teórico, donde se detallan los conceptos e información necesarios para el desarrollo de la investigación. De esta manera, se describe EPJA con las leyes y decretos que la rigen, así como también los planes y programas. Luego, se ahondará en el aprendizaje en adultos.

Se continúa con la descripción, historia, objetivos, principios, sistemática, niveles de ejecución, evaluación, entre otras características, de la MII. Para finalizar el marco teórico, se desarrollan los conceptos que se abordarán en la investigación: disposición emocional, resolución de problemas y autonomía.

2.2 Educación de Personas Jóvenes y Adultas

La educación de jóvenes y adultos es una modalidad de enseñanza que tiene como propósito fundamental que las personas, que han tenido obstáculos en su trayectoria educativa, puedan continuar sus estudios, correspondiendo a la obligatoriedad escolar básica y media, que se rige en la Constitución Política actualmente vigente.

Los jóvenes y adultos pueden acceder o continuar con su educación, ya que es un derecho humano fundamental, como lo indica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s.f). En este sentido, uno de los contenidos del Decreto N° 326, sobre el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, recae en que la educación debe estar orientada al desarrollo íntegro de la personalidad humana, así como en su dignidad (Ministerio de Relaciones Exteriores [MINREL], 1989). En Chile, el Decreto con Fuerza de Ley 2 (MINEDUC, 2009a) se basa en algunos principios como el anteriormente descrito, para definir el marco normativo de la educación. Asimismo, establece obligaciones al Estado para que garantice el acceso a la educación a la población.

En lo que respecta a la legislación que regula EPJA, en primer lugar, se comprende que existen niveles en la educación. La educación básica se subdivide en tres niveles, donde el primer nivel abarca desde 1° a 4° básico de la educación regular, el segundo nivel contempla 5° y 6° básico de la educación regular y el tercer nivel corresponde a 7° y 8° básico de la educación regular. La educación media científico-humanista considera el 1° y 2° medio de la educación regular como primer nivel y 3° y 4° medio de educación regular como segundo nivel. Por último, la educación media de técnico-profesional se divide en tres niveles, donde el primer nivel da inicio a la formación diferenciada técnico-profesional y equivale a 1° y 2° medio de la educación regular. El segundo nivel continúa la formación técnico-profesional, abarcando 3° medio de la educación regular, y el tercer nivel pertenece a 4° medio de la educación regular, y completa la formación diferenciada.

Para regular este tipo de educación, se destacan una serie de Decretos que contemplan los distintos niveles de educación de adultos. Por ejemplo, el Decreto N° 257 (MINEDUC, 2009b), el cual establece los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios para esta modalidad, y también fija las normas generales para su aplicación. Del mismo modo, posibilita que los establecimientos creen sus propios planes y programas, los cuales deberán presentarlos en una fecha estipulada para ser aprobados.

Asimismo, el Decreto Exento N° 584, (MINEDUC, 2007b), establece el plan y programas de estudio para la enseñanza básica de adultos, destacando la necesidad de facilitar el acceso educativo de esta población. Complementando esta normativa, el Decreto Exento N° 999 (MINEDUC, 2009d) incorpora el plan de formación en oficios, ampliando las opciones formativas. Además, el Decreto Exento N° 1000 (MINEDUC, 2009c) aprueba el plan y los programas de estudio para la educación media de adultos.

En el año 2007 se aprobó el Reglamento de Evaluación y Promoción de Educación Básica y Media de adultos por el Decreto Exento N° 2169 (MINEDUC, 2007a), el cual establece los criterios que rigen la evaluación, promoción y práctica profesional en EPJA.

A pesar de la legislación vigente que regula EPJA en Chile, aún persisten diversas barreras que dificultan esta modalidad de educación. Entre estas se encuentran la actualización de los marcos curriculares, los cuales deben ir “de acuerdo a las necesidades productivas, laborales, sociales y cívicas que tiene el país en la actualidad” (Osorio, 2013, p. 58). Asimismo, se destaca el fortalecimiento de la educación pública de adultos, donde el autor señala no sólo el mejoramiento de la infraestructura de colegios, sino que también mejorar las competencias pedagógicas para docentes y directivos que trabajen en esta modalidad.

Es importante señalar que la población que asiste a EPJA, según Osorio (2013), son personas que han abandonado el sistema escolar regular. La mayoría de ellos provienen de sectores con una alta vulnerabilidad social, donde además tienen antecedentes por ser infractores de la ley, están en rehabilitación social o bien, son adolescentes y/o madres en situación de pobreza extrema.

La deserción o abandono escolar, comienza cuando un estudiante presenta inasistencias de manera prolongada o reiterada, lo que se conoce comúnmente como ausentismo escolar. Si no se toman medidas para abordar esto a tiempo, puede derivar en deserción escolar, es decir, cuando el estudiante abandona el sistema educativo.

En relación a los datos sobre la deserción escolar, el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2023) estipula que:

La tasa de desvinculación a lo largo del año escolar no es estática y presenta un aumento del 1,47% en abril (44.845 estudiantes) al 1,66% en agosto (50.529 estudiantes). Al comparar con el periodo 2018-2019, la tasa de

desvinculación en abril 2021-2022 es marginalmente más alta que en abril 2018-2019 (aumento del 1,38% al 1,47%), tendencia que se revierte en agosto (disminución del 1,74% al 1,66%). (p.3)

El propósito de EPJA está enfocado en que las personas que han tenido dificultades en su trayectoria educativa, puedan continuar sus estudios. Para esto, existen dos grandes modalidades: flexible y regular. La modalidad flexible (MINEDUC, s.f.-b) está dirigida a personas mayores de 18 años que no han completado su enseñanza escolar; y, que, además, dispongan de tiempo acotado para asistir a clases por diversos motivos (como de salud, trabajo, etc.).

Por otro lado, se encuentra la modalidad regular, que ofrece educación en establecimientos reconocidos por el MINEDUC a personas jóvenes y adultas que quieran completar su enseñanza escolar. En este tipo de formación (MINEDUC, s.f.-c), para cursar la educación básica se requiere tener al menos 15 años de edad, y para la educación media se exige un mínimo de 17 años. Además, abarca a jóvenes que están cumpliendo el servicio militar obligatorio y a personas que se encuentran en contextos de encierro.

2.2.1 Planes y programas

Como se mencionó anteriormente, los planes y programas de EPJA derivan del Decreto N° 257, el cual determina los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Además, en el Decreto Exento N° 584, se establecen las normas en educación básica en adultos.

El primer nivel de educación básica en EPJA, comprende los subsectores de Lengua Castellana y Comunicación y Matemática, donde se deben tener a lo menos 10 horas de clases a la semana. Para el segundo y tercer nivel de educación básica, se asignan 16 horas semanales en estos subsectores.

En estos dos últimos niveles de educación básica, se adiciona el subsector de Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Además, de manera opcional para el estudiante y para el establecimiento educativo, se puede incorporar la formación de Oficios. Estos oficios pueden ser: asistente de adulto mayor autovalente, ayudante de cocina, ayudante de mecánico, ayudante de panadería, ayudante de repostería y pastelería, barman, garzón, instalador eléctrico en baja tensión, instalador sanitario, jardinero, motosierrista forestal, mucama, mueblista, soldador al arco o vacunador de peces de cultivo (MINEDUC, 2009d).

En la educación media en EPJA, regulado por el Decreto Exento N° 1000, se tiene dos estructuras curriculares distintas según la modalidad. En primer lugar, está la educación media científico-humanista en formación general, que además de los cuatro subsectores propuestos en la educación básica, se adiciona el de idioma extranjero: inglés. Asimismo, en la educación media científico-humanista de formación diferenciada, a los cuatro subsectores principales se suman los de filosofía, educación física e idioma extranjero: inglés comunicativo.

En segundo lugar, se encuentra la educación media técnico-profesional, donde los subsectores de formación general son los mismos que en la educación científico-humanista. Sin embargo, se adiciona la formación diferenciada la cual tiene las siguientes opciones: sector marítimo (especialidad naves mercantes y especiales, pesquería, acuicultura y operación portuaria), sector agropecuario (especialidad en agropecuaria), sector programas y proyectos sociales (especialidad atención de párvulos, atención de adultos mayores, atención de enfermos o atención social y recreativa), sector metalmecánico (especialidad construcciones metálicas, mecánica automotriz, matricería, mecánica de mantenimiento de aeronaves o mecánica industrial), sector alimentación (especialidad elaboración industrial de alimentos o servicios de alimentación colectiva), sector electricidad (especialidad electrónica, electricidad o telecomunicaciones), sector maderero (especialidad forestal, procesamiento de la madera, productos de la madera o

celulosa y papel), sector construcción (especialidad edificación, terminaciones de construcción, montaje industrial, obras viales y de infraestructura, instalaciones sanitarias o refrigeración y climatización), sector hotelería y turismo (especialidad servicios hoteleros o servicios de turismo), sector administración y comercio (especialidad administración, contabilidad, ventas o secretariado), sector minero (especialidad explotación minera, metalurgia extractiva o asistencia en geología), sector gráfico (especialidad gráficas o dibujo técnico), sector de confección (especialidad tejido, textil, vestuario y confección textil o productos del cuero) y sector química (especialidad operación de planta química o laboratorio químico) (MINEDUC, 2009b).

Por otro lado, se encuentra la formación instrumental en educación media, donde existen cuatro sectores: convivencia social, consumo y calidad de vida, inserción laboral y tecnología de la información y de las telecomunicaciones (MINEDUC, 2009b).

Para efectos de la investigación, se utilizó la priorización curricular del año 2023, iniciativa impulsada por parte de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Esta medida responde a las consecuencias del COVID-19 y la posterior presencialidad, que afectaron el aprendizaje, la salud mental y el bienestar de las comunidades educativas (2023b). El objetivo de la priorización curricular es promover la integración de los aprendizajes, además de ajustar la secuencia curricular. Asimismo, se incorporan ámbitos socioemocionales mediante los objetivos fundamentales transversales, destacando la flexibilidad como una característica clave, especialmente en la trayectoria escolar de jóvenes y adultos, considerando el impacto de la pandemia.

Específicamente, el programa de Lengua Castellana y Comunicación, se centra en el “desarrollo de competencias comunicativas para que las y los estudiantes se desarrollen integralmente y participen en la sociedad democrática” (Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, 2023a, p. 16), con aún más relevancia en EPJA para el crecimiento personal y la participación social. El subsector se estructura en cinco

ejes fundamentales: comunicación oral, lectura, escritura, medios de comunicación, y manejo y conocimiento de la lengua. A través de estos ejes, se busca profundizar en la cultura escrita y oral, mejorar las competencias comunicativas mediante prácticas contextualizadas, incentivar la formación de lectores críticos reflexivos y activos, y la expresión de experiencias y emociones como parte fundamental del proceso educativo.

El subsector de Lengua Castellana y Comunicación en el primer nivel básico consta de 8 objetivos basales, los cuales incluyen la capacidad de escuchar activamente y responder reflexivamente en diversas situaciones. Asimismo, se destaca la habilidad de expresarse con claridad y efectividad, adaptándose al interlocutor y al contexto comunicativo. También, se promueve una lectura comprensiva de variados textos, tanto no literarios como literarios, según los intereses personales. En términos de escritura, se busca desarrollar la capacidad de redactar textos breves, claros y coherentes. Por último, se enfatiza la importancia de dominar los conocimientos básicos del lenguaje para mejorar tanto la comprensión como la expresión oral y escrita.

La priorización curricular incluye 21 objetivos transversales, orientados a fortalecer la autonomía personal y el desarrollo integral en diversos aspectos de la vida de los estudiantes. Se resalta la responsabilidad personal y social, el respeto por normas de seguridad y protección, y la promoción de habilidades comunicativas y de pensamiento crítico. Además, se promueve una formación ética, basada en valores democráticos y el respeto por la diversidad, así como la participación activa en la comunidad y la defensa de los derechos humanos. Todo esto busca un desarrollo integral, el cual abarca aspectos físicos, emocionales, éticos y sociales, fomentando la iniciativa personal, la creatividad y el trabajo colaborativo en un contexto de respeto y cuidado del entorno natural y social.

2.3 Aprendizaje en adultos

La educación, comprendida como un proceso donde se facilita el aprendizaje, adquiere características propias cuando se enfoca en adultos. Basado en el concepto de andragogía, este es definido por diversos autores con diferentes enfoques. Según Freire (1975, citado en Alcalá, 1998, p. 9) “la educación de adultos debe ser una educación problematizadora para la cual los educandos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos cognoscitivos, se transformen ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador”. Por su parte, Ger van Enkevort (1987, citado en Alcalá, 1998, p. 8) la define como “toda aquella actividad concluida intencional y profesionalmente que aspira a cambiar a las personas adultas”. Mientras que, Castro Pereira junto a otros autores (1986, citados en Alcalá, 1998, p. 8), la comprenden como “una de las ciencias de la educación que tiene por finalidad facilitar los procesos de aprendizaje en el adulto a lo largo de toda su vida”.

Teniendo en consideración los autores mencionados, se puede concluir que la andragogía es una ciencia que tiene como finalidad mediar el proceso de aprendizaje de personas adultas, de manera problematizadora y desafiante para hacer cambios en sus vidas, valorando sus experiencias previas e intereses para estimular y favorecer el proceso de aprendizaje. Para llevar a cabo lo anterior, es importante considerar la corriente de aprendizaje constructivista, donde diversos autores han desarrollado teorías que pueden aplicarse en cualquier etapa de la vida del ser humano.

En primer lugar, Jean Piaget (Rosas y Sebastián, 2008) propone la teoría psicogenética, que explica la formación y el desarrollo de la adquisición de aprendizajes. Este postulado se enfoca en comprender la formación y el significado del conocimiento y sus medios, lo que implica avanzar desde un nivel inferior hasta uno superior. Piaget sostiene que la resolución de problemas depende de ciertas estructuras cognitivas, las cuales tienen una génesis previa, ya que son sistemas de transformaciones.

Por esta razón, Piaget explica el conocimiento en su génesis de la siguiente manera: el individuo posee sus estructuras en equilibrio, pero al enfrentarse a una situación que desconoce y no puede resolverlo, se produce un desequilibrio en sus estructuras mentales. Para solucionarlo, el individuo busca ayuda en un otro, o bien, intenta resolver la situación por sí mismo. Posteriormente, ocurre la asimilación, donde la persona incorpora la nueva información aprendida a sus estructuras mentales, y luego la acomodación, donde se modifican las estructuras mentales del individuo como respuestas a las demandas del medio. Como resultado, se desarrolla una adaptación, que es un proceso continuo de interacción con el ambiente para aprender.

El rol del docente en este enfoque, consiste en posibilitar que las experiencias de aprendizaje sean desafiantes, fomentando la autonomía del estudiante para experimentar, reflexionar y explorar soluciones.

Para ejemplificar lo mencionado en un contexto educativo, esto se puede observar cuando un estudiante ya domina el concepto de la suma, comprendiendo su convencionalidad y el algoritmo asociado. Luego, se le presenta el contenido de la multiplicación, concepto que desconoce. Para facilitar su comprensión, se le entrega material concreto. Si bien, intenta solucionarlo basándose en sus conocimientos y experiencias previas, no lo consigue, causando un desequilibrio en sus estructuras mentales.

En este punto, el docente explica el concepto y el procedimiento de la multiplicación. Con esta mediación, el estudiante logra comprender el nuevo contenido y cómo aplicarlo, integrándose a sus estructuras mentales previas mediante el proceso de asimilación. Luego de resolver varios problemas, incluyendo situaciones de contextos de la vida real, el estudiante logra identificar y utilizar la multiplicación en escenarios más complejos, representando la acomodación. Finalmente, ocurre la adaptación, donde, a través de sus experiencias previas, la práctica y la interacción con el medio (el docente,

el material concreto, sus compañeros), el estudiante consolida y adquiere este concepto de la multiplicación.

En segundo lugar, Lev Vygotsky (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007), en su teoría sociocultural, postula que el aprendizaje y el conocimiento se desarrollan mediante la interacción social, la que influye en cómo el individuo interpreta el mundo. En esta propuesta, el lenguaje es fundamental para el desarrollo cognitivo, ya que es un enlace entre el individuo y su entorno.

Vygotsky introduce dos conceptos importantes en su teoría: la zona de desarrollo próximo (ZDP) y el andamiaje. La ZDP se explica como el espacio donde ocurre el aprendizaje, es decir, lo que el individuo puede lograr por sí mismo y lo que puede alcanzar con la ayuda de otros. Por otro lado, el andamiaje se comprende como la guía proporcionada por un sujeto con más experiencia para facilitar nuevos aprendizajes hacia otros con menos experiencia.

Uno ejemplo de estos conceptos en un contexto educativo, se da cuando un individuo quiere escribir un texto, algo que no ha hecho con anterioridad. El estudiante posee habilidades básicas de escritura, pero desconoce el lenguaje y la estructura a utilizar. Para ello, el docente, en su rol de guía, presenta ejemplos del texto, ofrece sugerencias y revisiones, lo que es parte del andamiaje. Esta mediación continua propicia que el estudiante internalice las habilidades aprendidas, permitiendo un desarrollo progresivo hacia la autonomía.

Por último, Humberto Maturana (Rosas y Sebastián, 2008) estipula que el aprendizaje tiene el fin de promover la aceptación del otro como un legítimo otro, y se expande de manera continua al ser seres amorosos. Maturana (MINEDUC, 2016) menciona que el aprender se da en la convivencia y por ende en el *lenguajear*, como una coordinación lingüística, donde se involucran emociones. Añade que la educación sucede

como una transformación en la convivencia, que define y configura las condiciones y el entorno donde se lleva a cabo el aprendizaje.

Un ejemplo dentro de un espacio educativo se presenta en una clase en la que el docente fomenta dinámicas de trabajo grupal, donde los estudiantes deben compartir opiniones, experiencias y perspectivas. En el desarrollo de estas actividades, tanto el docente como los estudiantes utilizan el lenguaje como un medio para la convivencia. Este no se limita solo a transferir información, sino también en involucrar emociones, lo que conlleva a reconocer al otro como un legítimo otro.

2.4 Metodología Interaccional Integrativa

La presente investigación utilizó la Metodología Interaccional Integrativa (MII) como una propuesta constructivista que responde a la diversidad y valora la emocionalidad de las estudiantes.

2.4.1 Historia de la MII

La Metodología Interaccional Integrativa (MII) fue creada por la doctora y educadora diferencial Nolfi Ibáñez Salgado en 1986. Esta metodología surge como respuesta a una necesidad de nuevas alternativas para la educación, especialmente para niños con dificultades de aprendizaje. Desde su experiencia, las metodologías tradicionales no resultaban beneficiosas para estos estudiantes.

Como menciona Acosta et al. (2022), para desarrollar la MII, Ibáñez tomó algunas de las teorías de aprendizaje constructivistas aprendidas durante su formación en la carrera de educación diferencial y la complementa con la biología del conocimiento de Humberto Maturana.

Ibáñez comenzó sus investigaciones en la escuela en la que realizó su

práctica profesional y continuó trabajando en ese lugar, contando con el apoyo del equipo educativo y colaborando con ellos. Como resultado, le permitió acreditar la MII como una propuesta pedagógica, además de crear el instrumento de evaluación de cálculo y resolución de problemas.

Desde entonces, se han llevado a cabo varias investigaciones en las que se ha implementado la MII en diversos contextos, contribuyendo así al desarrollo de la línea investigativa de esta propuesta pedagógica.

2.4.2 Antecedentes teóricos de la MII

La MII se sustenta de distintas teorías que se complementan entre sí. A continuación, se detallan los antecedentes teóricos de esta propuesta pedagógica.

La base de la metodología es principalmente la Teoría de Sistemas de Ludwig Von Bertalanffy, la cual explica la interacción entre los componentes de un sistema. Según la Universidad Abierta y a Distancia de México (s.f), para Von Bertalanffy, los sistemas son conjuntos de elementos que se relacionan de manera recíproca entre sí y con el entorno. En esta perspectiva, se destaca que cada sistema es parte de uno mayor y que, al ser abiertos, están en constante interacción e intercambio. Por otro lado, el sistema se determina por su estructura y componentes.

En este contexto, Ibáñez (Acosta et al., 2022) explica que, a partir de su experiencia, los sistemas tienden a conservarse y que una interacción externa tiene mayores posibilidades de generar cambios. Desde esta perspectiva, se puede observar la escuela como un sistema donde un docente tiene la capacidad de generar cambios en los estudiantes.

Además, agrega elementos de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. Este postulado sostiene que las personas adquieren aprendizaje y conocimiento a través de la interacción social, la cual influye en la manera que los individuos pueden entender el mundo. En este contexto, como menciona Ibáñez (1987), el lenguaje desempeña un papel crucial en el desarrollo cognitivo, ya que permite la construcción y reorganización de los procesos mentales del individuo mediante la interacción social con su entorno.

Según Vygotsky, la educación es un proceso de socialización en el que el docente actúa como guía y facilitador del aprendizaje, que proporciona las herramientas necesarias para que el estudiante pueda adquirir conocimientos. Como menciona Manrique (2013), el docente debe proponer experiencias de aprendizaje que estén acorde a las posibilidades del estudiante, con el objetivo de seguir desarrollando y ampliando su zona de desarrollo próximo.

En cuanto a Piaget (Rosas y Sebastián, 2008), sus postulados se basan en que las estructuras que forman la cognición humana, se originan a partir de estructuras previas. Esto se logra mediante procesos de transformación constructiva, donde las estructuras más simples se incorporan a otras más complejas. Piaget propone el aprendizaje a través del descubrimiento, lo que implica enfrentar los desequilibrios en sus estructuras, adaptándolas y reorganizándolas, lo cual se logra por medio de las relaciones que tiene el individuo con el entorno. En la MII se destaca lo propuesto por Piaget, donde el sujeto es el agente activo que construye su propio conocimiento.

En relación con las teorías de Vygotsky y Piaget, existen distintos enfoques de cómo aprende el individuo. Mientras que para Vygotsky el aprendizaje es mediante la interacción social, Piaget destaca la importancia de la progresión a través de las etapas de desarrollo del individuo, a través de la

relación con el medio. Al respecto, Ibáñez (1987) señala: “(...) una teoría no invalida a la otra. No son contradictorias, ya que ambas tienen como connotación principal el ser interaccionistas, destacando el papel activo del organismo en la construcción del conocimiento” (p. 22).

En esta misma línea teórica, un aporte significativo para la MII es la secuencia de resolución de problemas de Alexander Luria. Según Minotta-Valencia (2014), Luria aborda la resolución de problemas como un proceso complejo de razonamiento lógico-verbal, que va más allá de sólo asociar ideas. Este proceso se basa en operaciones simultáneas y lógicas en concordancia con el problema presentado, tales como correlaciones entre premisas, efectuación de deducciones lógicas y de generalización.

La resolución de problemas implica tres fases, que requieren un conjunto de procesos (Minotta-Valencia, 2014). La primera fase es la iniciación, en la que se organiza la información del problema; la segunda fase es preparación, donde se categorizan los datos, se identifican las condiciones y la información faltante, estableciendo relaciones lógicas entre estos componentes para decidir cómo resolver el problema; y la última fase es la realización, que consiste en aplicar las estrategias decididas para su solución, analizando la información relevante y evaluando el proceso.

Por último, Dra. Nolfi Ibáñez (Acosta et al. 2022) señala que la Biología del conocimiento de Humberto Maturana fue el componente faltante para unir toda su propuesta, destacando la concepción de emociones desde esta perspectiva que se describe a continuación.

Desde la perspectiva biológica de Maturana, como menciona Noguerol (2022), los seres vivos son sistemas cerrados que se autoconstruyen continuamente,

reparándose, manteniéndose y modificándose de forma constante. A esta cualidad de los seres vivos, le asignó el nombre de *autopoiesis*. Según esta teoría, los seres vivientes son sistemas dinámicos determinados por su propia estructura, donde no ocurren interacciones instructivas, sino que el medio solo puede perturbar, pero no determinar, los cambios internos del sistema. Como afirma Maturana (1996), “en otras palabras, nada que sea externo a un sistema viviente puede especificar dentro de este lo que sucede en su interior” (p. 66), ya que los cambios se deben a la propia dinámica interna o son desencadenadas por sus interacciones.

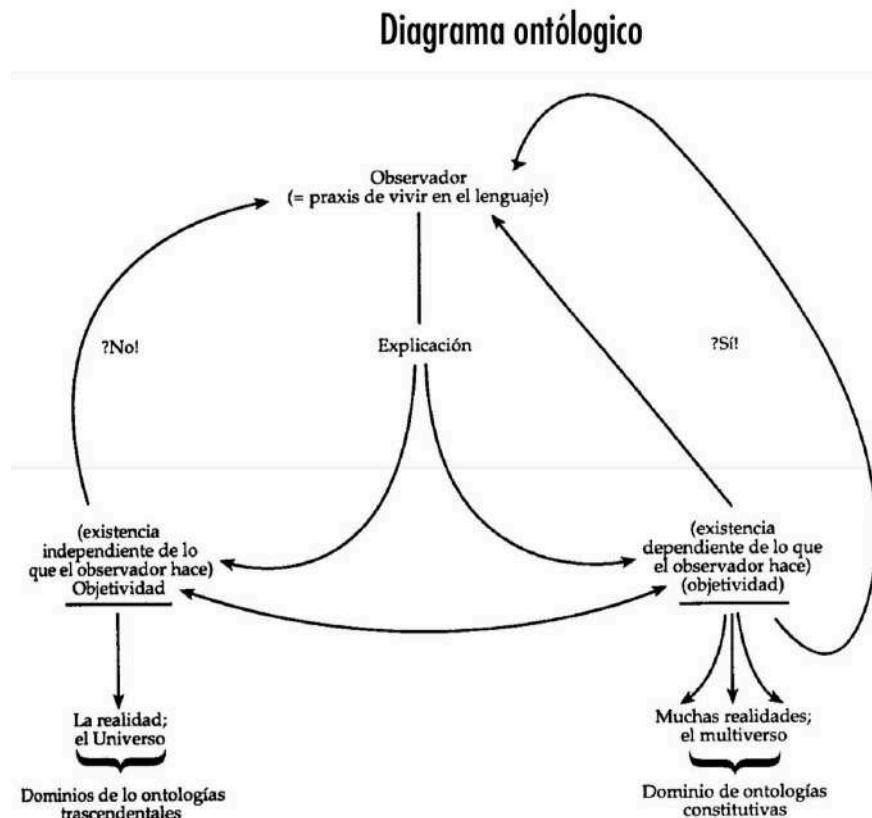
En este sentido, para Maturana (Nogueroles, 2022) el aprendizaje de un ser vivo está determinado por él mismo. Este surge cuando el organismo interactúa con su entorno, por lo que el futuro de un organismo no está predestinado desde su origen, sino que su desarrollo depende de las relaciones y circunstancias en las que se encuentra. En un contexto educativo, esto se puede reflejar cuando los docentes actúan como mediadores en el aprendizaje, puesto que son los encargados de alterar el medio y no de determinar cómo debieran ocurrir los cambios internos de los estudiantes, ya que esto depende de ellos mismos como sistemas y las interacciones que tengan.

Por otro lado, Maturana (1997) propuso la existencia de dos caminos explicativos: la realidad sin paréntesis y la realidad con paréntesis. En el primero, el observador usa como referencia una entidad como validación de la realidad, aceptando una realidad única, lo que produce que la existencia tenga lugar independientemente de lo que el observador hace o conoce. En el segundo camino explicativo, el observador entiende que la realidad es una construcción dependiente de sus propias distinciones y coherencias operacionales. Reconoce la existencia de múltiples realidades legítimas. En este sentido, los desacuerdos no son una negación de la realidad del otro, sino que diferentes observadores operan en

distintos dominios. En este camino explicativo, es a través del lenguaje que los observadores construyen su propia realidad.

Figura 1

Diagrama ontológico



Nota. Diagrama ontológico. Tomado de *La objetividad: un argumento para obligar* (p.27), por Maturana, H. 1997.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, es relevante destacar la importancia de las emociones en los postulados de Maturana (2001). Según el autor, las emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los diferentes dominios de acción en los que un individuo actúa. Cada acción realizada por una persona está respaldada por una emoción, y al cambiar de

emoción, también se cambia el dominio de acción en el que se encuentra.

Relacionado a las emociones, un concepto fundamental de la teoría planteada por el autor, es el amor. Al hablar de amor, no se refiere a lo romántico ni a lo religioso, sino que para Maturana (2001) el amor es la emoción que permite los dominios de acciones de aceptar al otro como legítimo otro en la convivencia. Aquella emoción es la base del fenómeno social, es decir, el modo de convivencia de aceptación al otro como legítimo, creando un espacio “donde se haga posible la cooperación, el respeto y la posibilidad de conversar y reflexionar en comunidad” (Nogueroles, 2022, p.146).

Como seres emocionales que conviven con otros, y teniendo en cuenta que las acciones poseen como fundamento una emoción, es importante considerar la emocionalidad en el proceso de aprendizaje. Cuando un estudiante experimenta una emoción como el enojo o la tristeza, se encuentra en un dominio que le permite hacer ciertas acciones y otras no, lo que influye en este proceso de aprendizaje (Maturana, 2001). En este sentido, Maturana sugiere que las dificultades del aprendizaje, de hecho, se vinculan con las emociones y relaciones en las que se desenvuelven los niños y niñas (Nogueroles, 2022). Al operar desde el amor, produce una mejor disposición emocional en los estudiantes, puesto que son valorados y respetados. Por ello, es fundamental crear ambientes educativos basados en estos principios, para lograr aprendizajes profundos y significativos.

2.4.3 Objetivos y principios de la MII

Basándose en la experiencia y en investigaciones, la Dra. Nolfia Ibáñez mediante la MII, procuró solucionar las debilidades del modelo tradicional de educación, transformando la interacción dentro del aula entre estudiante y docente, y modificando la

visión hacia los estudiantes, entendiéndolos como un todo. Para ello, se establecen los siguientes objetivos principales (Ibáñez, 1987):

- a) Favorecer la disposición emocional hacia el aprendizaje, a través de una convivencia basada en la aceptación mutua y el respeto, posibilitando interacciones que permitan cambiar de emoción. Con ello, se valida la diversidad, la experiencia y conocimientos previos.
- b) Mejorar la autoestima y seguridad en sí mismos, abordando las consecuencias del fracaso escolar y de un sistema que sanciona el error. En la MII, el estudiante es el “actor principal” del aprendizaje, permitiendo que exprese sus pensamientos y ejecute sin sancionar. Por lo tanto, este proceso fomenta la seguridad del estudiante, descubriendo que puede decir, hacer e incluso, autocorregirse.

Como consecuencia de los postulados anteriores, se logra un tercer objetivo a saber: una mayor autonomía por parte del estudiante, ya que el docente no da instrucciones determinadas y el estudiante debe enfrentarse a hojas de trabajos con múltiples formas de resolución.

Al igual que los objetivos, la metodología tiene principios generales que la sustentan, los cuales están descritos por Ibáñez (1987):

- 1. El estudiante debe considerarse como un todo, donde los procesos y aprendizajes, aunque sean distintos, no están separados. Lo anterior significa que, tanto el contenido como las estrategias, son transversales a otras asignaturas.
- 2. La aplicación de la MII debe priorizar que el estudiante establezca relaciones a través de la acción y el lenguaje, adaptando el contenido a aquello, por lo que durante toda la sistemática de aplicación se requiere

esta relación. Se puede identificar mediante el tipo de preguntas, en las hojas de trabajo, con el material utilizado, entre otras.

3. Se debe conocer y respetar cada contexto sociocultural de los estudiantes, contemplando el lenguaje, capital cultural y situación contextual en la que están inmersos, para que las acciones y el lenguaje sean significativos.
4. Para que el estudiante construya nuevas estructuras mentales, se debe contemplar como base los conocimientos previos. Esto significa que se considera lo que ya saben los estudiantes, a partir de lo que se va a trabajar, provocando que el aprendizaje sea progresivo.
5. Las estrategias utilizadas se enfocan en fomentar el desarrollo de niveles superiores de pensamiento, a partir de conflictos cognitivos durante toda la sistemática de aplicación.
6. Sancionar el error no asegurará que el estudiante reorganice y adapte sus estructuras mentales, porque “el niño hace sólo lo que puede hacer en cada momento” (p. 23). En cambio, guiar hacia el descubrimiento del error, promueve la comprensión y la capacidad de iniciar nuevamente el proceso intelectual.
7. Los materiales contruidos son un medio que facilita la comprensión para el estudiante, por lo que no deben ser necesariamente costosos ni sofisticados, sólo deben ser pertinentes al objetivo y al contenido que se trabajará.

En esta metodología, el docente es fundamental, ya que no da instrucciones, promoviendo instancias de reflexión por parte de los estudiantes. Además, crea situaciones de aprendizaje a partir de un contexto significativo para los estudiantes, quienes descubren y desarrollan el contenido. En términos generales, el docente es un guía activo en las interacciones, quien mantiene una postura neutral y sin discriminación

alguna (Ibáñez, 2002a). Asimismo, considera al estudiante como el protagonista de su propio aprendizaje abordando la totalidad de él.

En conclusión, el docente debe crear un ambiente propicio para el aprendizaje que favorezca y desarrolle emociones favorables en los estudiantes. Estas emociones facilitan el aprendizaje, y es por ello que el docente debe tomar en cuenta la disposición emocional de sus estudiantes. De igual manera, Ibáñez (2002a) considera que los procesos cognitivos no se deben contemplar por separado, sino que pueden comprenderse como un conjunto de acciones y relaciones que permiten acceder a una reflexión.

2.4.4 Sistemática de aplicación de la MII

En cuanto a la aplicación de esta metodología se consideran ciertas características para llevarla a cabo de manera óptima, promoviendo que se cumplan sus objetivos (Ibáñez, 1987):

- La existencia de un contexto significativo creado por el docente, donde el estudiante debe relacionar y/o caracterizar situaciones o elementos en base a su propia experiencia e intereses. El contexto significativo es la instancia donde el estudiante tiene la libertad de explorar y decidir sus modalidades de respuesta, basándose en su propio descubrimiento. Al estructurar un contexto significativo, es importante considerar la disposición emocional y experiencias previas de los estudiantes, con el fin de facilitar el aprendizaje y los modos de interacción (Ibáñez, 2005).
- Se presenta un conflicto cognitivo o problema, que surge a partir del contexto significativo, del material presentado y de las preguntas abiertas.
- El conflicto cognitivo debe ser acorde al nivel del desarrollo en el que se encuentre el estudiante, y a las características e intereses propios.

- El estudiante reconoce el problema como una situación que se debe resolver, y no tiene la respuesta para ello, pues en el conflicto cognitivo se evita la instrucción o información específica.
- El estudiante determina cómo resuelve el problema presentado, mientras que el docente solo guía el proceso.
- El estudiante ejecuta la solución al problema de la manera que él crea correcta, aun cuando para el profesor sea incorrecta.
- El estudiante debe relatar lo que se hizo en su ejecución. Es en este punto donde puede volver al inicio, identificar errores o confirmar lo que ejecutó. Para esto, el docente pregunta ¿qué fue lo que hiciste?
- El estudiante debe justificar lo que realizó en su ejecución. Para esto, el docente debe preguntar ¿por qué lo hiciste de esa manera?
- Es necesario que existan instancias de autocorrección, en las que el estudiante pueda volver a realizar todo el proceso, identificando errores si los hubo.

Es importante que, durante toda la clase, el docente realice preguntas abiertas y que carezcan de instrucciones, ya que estas podrían limitar la autonomía que se busca fomentar en los estudiantes. Además, al evitar las instrucciones, se permite ver el "error" como una oportunidad de aprendizaje y no como algo negativo.

2.4.5 Niveles de ejecución y materiales de la MII

En cuanto a los niveles de ejecución que tiene esta metodología, son tres, los cuales no necesariamente van en orden (Ibáñez, 1987).

En primer lugar, se encuentran las actividades relacionadas al propio cuerpo, ya sean acciones o el lenguaje del estudiante. Por ejemplo, actividades motoras, imitación de figuras con el cuerpo y danza.

En segundo lugar, es la manipulación de material que se ocupa durante la sesión. El tipo de material puede ser: concreto, el cual refiere a un objeto tangible (por ejemplo, un lápiz); concreto/gráfico figurativo, el cual es una representación de un objeto (por ejemplo, el dibujo de un lápiz); concreto/gráfico no figurativo, que es una representación de algo distinto a lo que realmente es (por ejemplo, un bloque para representar un lápiz); y por último, gráfico figurativo/gráfico no figurativo, que es una representación distorsionada que espera representar un objeto de manera real (por ejemplo, dibujar varios rectángulos y esperar que se entienda que es un conjunto de lápices).

En tercer lugar, se encuentra el nivel simbólico, que son las actividades que se realizan con lápiz y papel, las cuales son denominadas hojas de trabajo.

Las representaciones gráficas, como dibujos y hojas de trabajo, se utilizan preferentemente en blanco y negro, con la intención de no inducir las respuestas de los estudiantes.

2.4.6 Evaluación en la MII

Esta metodología busca evaluar el contexto interaccional del aula. Para ello, se recopila información a partir de la observación durante el desarrollo de la clase. En este sentido, según Alarcón et al. (2024), se utilizan:

1) Escalas de apreciación

La evaluación de proceso de la MII se realiza a través de las escalas de apreciación, donde estas se componen de ocho indicadores, los cuales contienen una descripción del contexto en el que será utilizado junto con su respectivo nivel de logro: logrado, medianamente logrado y no logrado.

Estos indicadores son:

- Descubre el contenido: el estudiante da cuenta con acciones específicas su cumplimiento de los objetivos de la clase.
- Caracteriza: el estudiante da características y/o descripciones de la situación creada por el docente o materiales utilizados en el contexto significativo.
- Ejecuta: el estudiante realiza diversas acciones para solucionar o responder a la situación problema.
- Relata: el estudiante expresa lo realizado por él u otro estudiante a partir del problema.
- Fundamenta: el estudiante da el porqué de lo realizado.
- Participa: la participación del estudiante es espontánea o guiada, como también puede no participar.
- Lenguaje: el estudiante demuestra su comprensión tanto a nivel sintáctico como semántico.
- Autocorrección: el estudiante se percata del error, en el caso que existan.

2) Hojas de trabajo

Respecto a la evaluación de producto de la MII, estas se realizan mediante actividades en las hojas de trabajo, las cuales se pueden hacer en cualquier momento de la clase, aunque generalmente es al cierre. Estas son caracterizadas en situaciones previas en la clase, y su principal cualidad es que son creadas sin instrucciones, permitiendo diversas maneras de resolución, evitando la frustración y fomentando la creatividad.

Las hojas de trabajo están constituidas por variables, las cuales pueden ser dibujos, imágenes, oraciones, palabras, letras, etc. Estas variables pueden tener distinta representación y disposición en la hoja de trabajo. También, se pueden colocar distractores, cuya intención es generar un conflicto cognitivo incorporando un elemento que no es atingente. Asimismo, a las hojas se le pueden agregar indicadores.

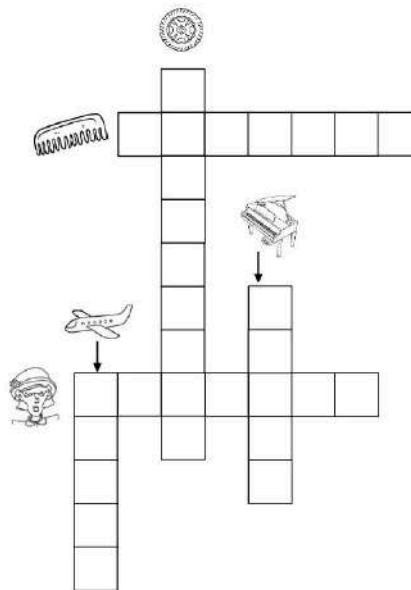
Las hojas de trabajo posibilitan evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje de acuerdo al contenido y el nivel de resolución del problema por parte del estudiante.

Es indispensable que la hoja de trabajo se diseñe en función del objetivo y el contenido trabajado en clase. Por lo tanto, cada hoja de trabajo debe incluir su propio objetivo.

Además, cada hoja determina dos niveles de complejidad en su resolución, lo que habilita evaluar la capacidad de resolución del problema en el que se encuentra el estudiante.

- Nivel simple: logra relacionar las variables a partir de una variable dada.
- Nivel complejo: logra crear variables a partir de una dada.

A continuación, se presenta un ejemplo de hoja de trabajo con su objetivo, nivel de complejidad, entre otros elementos propios.



La _____ es de Miriam.

Esa _____ usa una vieja boina.

El _____ de tu auto es nuevo.

El _____ vuela por el cielo.

Fabián toca el _____.

Objetivo: completar un puzzle y oraciones con sustantivos que contengan diptongos.

Nivel de complejidad: crear la variable con diferente representación, considerando dos dadas, sin distractor y con indicador.

Variables: crear variables, palabra con diptongo.

Disposición espacial: diferente, ya que los elementos están dispuestos en toda la hoja en distinto orden.

Representación: similar, escritura.

Distractores: sin distractores.

Elementos: más de diez elementos, cinco imágenes, puzzle y oraciones incompletas.

Indicadores: de escritura, líneas en las oraciones y los cuadrados del puzzle.

2.4.7 Estado del arte de la MII

En este apartado se presentan evidencias donde se ha implementado la MII en EPJA y/o en contextos de encierro.

En el año 1997, Aedo y Pérez implementaron la MII en jóvenes de la Escuela Pestalozzi N° 302, ubicada dentro del Centro de Tránsito y Distribución de San Joaquín, en el cual buscaban una alternativa para responder a las necesidades educativas y emocionales de estos estudiantes. Uno de los objetivos de este estudio, fue mejorar la percepción que poseen los menores de sí mismos. Sin embargo, en las conclusiones, no se nombra de manera explícita los cambios en la percepción de sí mismos, pero sí se manifiesta que la MII favorece el trabajo en grupo e incrementa el respeto entre pares.

En el año 2002, Alarcón et al. aplicaron la MII a un grupo de adultos de un primer nivel de alfabetización en un centro integrado de educación de adultos. Las principales conclusiones fueron: se propició una mejor disposición emocional en los aprendizajes, ya que existió un incremento de conductas positivas; favoreció la interacción entre estudiantes y futuras docentes, por lo que se creó un ambiente de confianza, empatía y respeto; debido a lo anterior, los estudiantes tuvieron la posibilidad de expresarse con

libertad. Las autoras mencionan también que, a raíz de las interacciones que surgieron en el grupo, se corroboró que los estudiantes tenían una baja autoestima. Sin embargo, la encuesta de autoestima no mostró diferencias significativas, por lo que no se llegó a ninguna conclusión al respecto.

Otro estudio sobre la MII y su relación con las disposiciones emocionales, fue realizado en el año 2019, por Aros et al. Estos investigadores implementaron la metodología en estudiantes pertenecientes a un centro de educación integrada de adultos, en el primer ciclo de enseñanza media, específicamente en la asignatura de matemática. Entre sus conclusiones, destacan un problema latente en EPJA: la baja asistencia de los participantes. La asistencia inestable en las sesiones necesarias para observar cambios en los estudiantes fue un factor determinante en los resultados desfavorables en la investigación. Además, se menciona que la aplicación de la MII fue utilizada para trabajar en un contexto donde las trayectorias de los estudiantes habían sido interrumpidas, en gran parte, a la desmotivación que tenían hacia el aprendizaje.

Según lo expuesto anteriormente, podemos concluir que, si bien se ha implementado la MII en adultos y en jóvenes en contextos de encierro, no se ha llevado a cabo en adultos que están inmersos en este contexto. En base a los antecedentes recopilados y las conclusiones de las investigaciones mencionadas, se postula que sería prudente desarrollar instancias para investigar sobre la aplicación de la MII en estudiantes adultas en un contexto de encierro.

2.5 Disposición emocional

La perspectiva de emociones de Humberto Maturana (2001) sostiene que toda acción humana se fundamenta en una emoción que la hace posible como acto. Desde esta perspectiva biológica, “las emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos” (p. 7). Según Maturana, cambiar de emoción implica un cambio en el dominio de acción, por lo tanto, cuando

estamos en cierta emoción podemos realizar algunas acciones que no son posibles de hacer con otra.

En este sentido, Dra. Nolfi Ibáñez añadió el concepto de contexto interaccional, lo que está estrechamente relacionado con las ideas de Maturana. Ibáñez (2001) define interacción como “la relación que se establece entre dos o más personas que comparten un contexto situacional” (p. 45). Estas relaciones tienen características que moldean la situación, y a su vez, cada individuo cambia constantemente de emociones, lo que determina su accionar.

En el ámbito educativo, el contexto interaccional en el aula resulta fundamental para comprender los procesos que ocurren y, en particular, relacionados al aprendizaje. Estas interacciones representan un modo de relación que impacta de manera significativa a todos los participantes (Ibáñez, 2002b).

Las emociones también dependen del historial de interacciones y de la situación específica en la que se encuentra la persona. Por lo tanto, cada interacción se fundamenta de experiencias pasadas y el contexto presente.

En relación al aprendizaje, Ibáñez (2001) indagó en la disposición emocional de un grupo de estudiantes, para lo cual determinó dos categorías: emociones favorables y emociones desfavorables en el aprendizaje. Las emociones favorables son aquellas que posibilitan dominios de acciones deseables para el aprendizaje, como el interés, entusiasmo, alegría, satisfacción u otras. Por otro lado, las emociones desfavorables generan espacios de acciones indeseables, como la rabia, impotencia, inseguridad, miedo u otras. Son estas últimas las que obstaculizan el aprendizaje en los estudiantes.

En esta investigación, al hablar de disposición emocional, se hace referencia a los estados corporales dinámicos que las estudiantes experimentan durante las clases, los cuales influyen y limitan sus acciones.

2.6 Resolución de problemas

La resolución de problemas según Luria y Tsvetkova, “se puede definir la actividad intelectual como la resolución de problemas de modo organizado; resolución que se apoya en un programa lógico de operaciones relacionadas entre sí” (1981, pág. 9). Para lograrlo, las operaciones deben ser coherentes con los requisitos y el propósito del problema. A raíz de este planteamiento, Luria creó pruebas específicas para evaluar las capacidades de resolución de problemas en ciertas personas, las cuales ayudaron a comprender cómo las habilidades cognitivas se organizan en el cerebro.

En esta misma línea, Ibáñez (2011) propuso que la capacidad de resolución de problemas es una fase intrínseca al desarrollo humano en su calidad de individuo social. En relación a la sistemática de trabajo de la MII, propuesta por Ibáñez (2005), se inspira en el modelo de actividad intelectual propuesto por Luria, donde el contenido está vinculado con una situación problema que no tiene una respuesta. Asimismo, el sujeto va a resolver mediante las relaciones que puede establecer, utilizando sus experiencias y conocimientos previos.

Por lo tanto, en esta investigación, la resolución de problemas hace referencia a la capacidad de la estudiante para enfrentar y resolver situaciones problemáticas desafiantes, aquellas que no tienen una solución inmediata. Para ello, hace uso de las relaciones que puede establecer a través de sus conocimientos y experiencias previas.

2.7 Autonomía

En relación a la concepción de autonomía, Vygotsky (citado por Maldonado, 2017) mencionó que esta desempeña un papel fundamental en la construcción de conocimientos en los infantes, permitiéndoles desarrollar estrategias propias. Esto se entrelaza de manera dinámica con el entorno social al cual están involucrados y del cual se espera que forme parte activa, representando un papel importante para el aprendizaje.

Según Baquero (como se citó en Maldonado, 2017), para Vygotsky la autonomía facilita al niño asumir con independencia sus responsabilidades y desarrollar un papel activo en el proceso de aprendizaje. Esto no sólo le permite al niño identificarse con su entorno, sino también interactuar con la sociedad.

Tomando las palabras de Kamii (1982), Piaget propone que la autonomía abarca tanto el ámbito moral como desde el intelectual. En cuanto a la autonomía moral, se alude a la capacidad de manejarse a sí mismo, sin la intervención de otros, en relación a lo que considera “bueno” o “malo”. Paralelamente, la autonomía intelectual se relaciona con la capacidad de un individuo para decidir qué es “falso” o “verdadero” en base a los aprendizajes que ya ha adquirido.

Según Pulido, Maturana “entiende la autonomía como la capacidad de construir la propia vida y responder por ella en el marco de la convivencia” (2002, p.3). Esto se refiere a la capacidad de actuar, aprender y discrepar desde la perspectiva propia del ser, lo cual está intrínsecamente relacionado con el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. La autonomía, según Maturana (como se citó en Pulido, 2002), se alcanza a través de la educación, ya que empodera a las personas y las comunidades.

La autonomía, considerando las ideas de Vygotsky, Piaget y Maturana, destaca como un elemento fundamental en el desarrollo humano. Se entiende como la capacidad intrínseca de reflexionar y tomar decisiones por sí mismo en diversos ámbitos de la vida, aunque los factores externos pueden gatillar cambios.

En esta investigación se comprende la autonomía como la actividad que hace la estudiante por sí sola y de manera espontánea durante la clase.

Capítulo III: Marco contextual

3.1 Introducción

En el siguiente capítulo se presenta el Marco Contextual, mencionando lo que es la educación en contextos de encierro, y dando información del Centro Penitenciario Femenino y Liceo Penitenciario en el que circunscribe la investigación.

3.2 Educación en contextos de encierro

La educación en contextos de encierro, de acuerdo con el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020a), tiene como objetivo garantizar que los jóvenes y adultos privados de libertad tengan acceso a la educación como un derecho fundamental. Esta política, coordinada con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, comprende impartir educación regular dentro de establecimientos penitenciarios gestionados por Gendarmería de Chile, así como en los Centros de Internación Provisoria y de Régimen Cerrado (CIP-CRC), los cuales están administrados por el Servicio Nacional de Menores (SENAME).

Los centros educativos que se encuentran en estos contextos, son gestionados tanto por el MINEDUC como por Gendarmería de Chile. El MINEDUC es el encargado de elaborar las bases curriculares y de definir la organización que tendrán los niveles educativos. Por otro lado, Gendarmería de Chile se encarga de las matrículas de las estudiantes a la escuela, además de brindar un espacio dentro del recinto para que los internos puedan estudiar.

En este marco, los planes y programas de estudio se adhieren al marco curricular de EPJA, mencionado con anterioridad. Esto permite recuperar la trayectoria educativa de quienes asisten a la escuela en un contexto de encierro, y también contribuye al desarrollo personal y la recuperación de su identidad como estudiantes (MINEDUC, 2020a).

En los centros penitenciarios, la población penal se encuentra separada por género, lo que implica que las escuelas dentro de estos recintos están destinadas a un sólo género. Para efectos de esta investigación, se ahonda en la población penal femenina. Según Gendarmería de Chile (2024a), al finalizar abril del año 2024, existen 4.467 internas en calidad de condenadas o imputadas. En cuanto a la educación de estas mujeres, 1.368 internas contaban con educación básica incompleta y 748 con educación media incompleta. Por otro lado, 1.654 mujeres terminaron la educación media completa y 283 contaban con estudios superiores.

3.3 Centro Penitenciario Femenino

El establecimiento donde se llevó a cabo la presente investigación, se encuentra dentro de un Centro Penitenciario Femenino (CPF), el cual está destinado exclusivamente a la atención de mujeres. A diferencia de otros establecimientos penitenciarios, según Gendarmería de Chile (s.f), en este recinto se disponen las condiciones para el cuidado del prenatal y postnatal, y también para el cuidado de los hijos hasta los 2 años de edad.

Al año 2024, existen ocho CPF en todo el territorio nacional, que albergan a mujeres de diversos orígenes. En los lugares donde no dispongan de este tipo de espacios, “las internas permanecerán en dependencias separadas del resto de la población penal” (Gendarmería de Chile, s.f, párr. 6).

En el CPF donde se realizó la investigación, según datos de febrero de 2024, había 604 mujeres privadas de libertad (Gendarmería de Chile, 2024b), cuyas edades oscilan entre los 18 y los 70 años o más.

En términos generales, el CPF se compone de cuatro módulos conocidos como patios (1, 2, 3 y 4), un módulo APAC (evangélico), y un módulo de custodia directa destinado “para mujeres condenadas, con medidas de protección y/o por casos de

conmoción pública” (Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), 2015, p. 6). También cuenta con un módulo de alta seguridad (SEAS), un Centro de Orientación y Diagnóstico (COD), Sección Laboral o Centro de Estudio y Trabajo (CET) y un espacio para mujeres embarazadas o con hijos hasta los 2 años. Dentro de las instalaciones, existe una brigada especial contra incendios con personal rotativo y una enfermería, que atiende desde el ámbito dental hasta medicina general. Al año 2019, contaban con médico general y un especialista ginecólogo, dos kinesiólogos, un odontólogo, un matró, un técnico dental y cuatro paramédicos (INDH, 2019), que distribuían sus horas de trabajo durante la semana.

Asimismo, el CPF cuenta con un dispositivo de salud mental transitorio, inaugurado en el año 2017. Este espacio es una colaboración entre Gendarmería de Chile y el Servicio de Salud Metropolitano Norte (SSMN), de quienes depende su funcionamiento. Fue creado para atender las necesidades de salud mental de la población penal, funcionando las 24 horas del día. El equipo de salud cuenta con psicólogos, psiquiatras, enfermeras, trabajadores sociales y terapeuta ocupacional, con horarios distribuidos durante la semana. Las mujeres privadas de libertad pueden agendar una hora para la evaluación inicial o ser derivadas por un médico. Una vez identificadas las necesidades, se trabaja con psiquiatra y/u otro profesional que pueda ayudar. Además, se administran medicamentos a las personas que lo requieren, con supervisión (INDH, 2019).

Otros programas relevantes son los de rehabilitación y reinserción. Esto se trabaja en el área técnica, donde psicólogos y trabajadores sociales atienden a las mujeres, ya sea para informarles sobre programas de reinserción, beneficios, talleres, entre otros. En cuanto a la rehabilitación, se menciona que existen planes con profesionales pertinentes (INDH, 2019).

Dentro del CPF, las mujeres tienen posibilidad de postular a diferentes opciones laborales. La primera opción es trabajar para la unidad penal, desempeñándose en cocina, mantenimiento del liceo y otras instalaciones del centro penitenciario, entre otras áreas. La segunda opción es el trabajo autogestionado, como la confección de artesanías o manualidades; sin embargo, se menciona que no existen talleres destinados a ello. Por último, las internas pueden optar por las ofertas laborales del CET o empresas que ofrecen talleres en áreas de panadería, repostería, envasado y etiquetado de productos, fabricación de mangueras de gas, armado de piezas electrónicas y ventanas, etc. (INDH, 2019).

En cuanto a los servicios básicos en el CPF, la disponibilidad de los baños varía según el sector, ya que algunas habitaciones cuentan con baños dentro, mientras que otros están ubicados fuera, lo que significa que muchas internas no tienen acceso a este servicio las 24 horas. Respecto a la alimentación, se proporcionan tres comidas diarias preparadas en la cocina de la penitenciaría, las cuales también abastecen al liceo. Algunos patios cuentan con comedores, en cambio el resto utiliza las mismas habitaciones para comer.

A pesar de lo mencionado, el CPF presenta importantes deficiencias, descritas en los informes del INDH y por las mismas mujeres privadas de libertad que participaron de esta investigación. Algunos de los problemas destacados incluyen los servicios básicos, como baños en mal estado e insuficientes para la población penal, duchas que sólo disponen de agua fría incluso en invierno, inundaciones en las celdas (especialmente en las subterráneas) e incluso hay ventanas quebradas (INDH, 2019).

En cuanto al ámbito de la salud, se reportan plagas de insectos, especialmente chinches, que afectan la higiene de las camas. Otro problema importante es la atención médica, cuyo personal no alcanza a cubrir totalmente las necesidades de las internas, causando demora en la atención, en tratamientos y en escasez de especialistas.

3.4 Liceo Penitenciario Femenino

El establecimiento educacional se encuentra ubicado dentro de un CPF, y de acuerdo con la Ley 21.040 (MINEDUC, 2017) su administración corresponde a un servicio local de educación pública, el cual gestiona establecimientos en diversas comunas de la Región Metropolitana.

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2024), este centro fue fundado en 1948 en otro espacio, para luego trasladarse en 1976, cuando el Ministerio de Justicia solicitó ceder 5000 metros cuadrados del CPF para prestar servicio educacional exclusivamente a un grupo religioso. En 1987, la administración del establecimiento pasó a ser de la municipalidad, lo que permitió ampliar el acceso educativo a una mayor parte de la población carcelaria. El liceo comenzó a operar con un primer y segundo nivel de enseñanza media, y posteriormente, añadió la enseñanza básica y los programas de oficios.

El liceo, al estar inserto dentro de un centro penitenciario, el rol de Gendarmería es fundamental, pues constituye una guardia interna encargada de la vigilancia de las reclusas. Además, el liceo colabora con la unidad penal a través de la coordinación educacional del CPF, que forma parte del Tribunal de Conducta. Este tribunal evalúa los casos de estudiantes que solicitan beneficios carcelarios, considerando diversos factores, entre ellos sus antecedentes escolares brindados por el liceo, para determinar si cumplen con los requisitos para acceder a dichos beneficios.

La propuesta educativa del liceo abarca desde la enseñanza básica hasta media científico-humanista. En 2024, cuenta con 11 cursos, distribuidos en jornada de tarde (de 14:00 hrs a 17:20 hrs) y nocturna (de 18:30 hrs a 21:50 hrs). Basándose en el Decreto N° 257 (MINEDUC, 2009b), específicamente el Artículo N° 2, los cursos se dividen en niveles. En la educación básica: el primer nivel, corresponde al 1° a 4° año de educación básica regular; segundo nivel contempla a 5° y 6° año de educación básica regular; y el

tercer nivel concierne a 7º y 8º año de educación básica regular. En la educación media humanístico-científica: el primer nivel comprende 1º y 2º año de educación media regular; y el segundo nivel corresponde a 3º y 4º año de educación media regular.

Los decretos que rigen el funcionamiento del liceo, son el Decreto N° 257, que establece los contenidos mínimos y asignaturas (MINEDUC, 2009b), el Decreto Exento N° 584 (MINEDUC, 2007b) que regular los planes y horas de la educación básica, el Decreto Exento N° 1000 (MINEDUC, 2009c) que norma los planes y horas de la educación media. Por último, el Decreto Exento N° 999 (MINEDUC, 2009d) estipula el estudio de formación en oficios para la educación básica.

El liceo actualmente ofrece tres modalidades de atención educativa. La primera corresponde a la jornada de tarde y noche, donde las estudiantes asisten presencialmente al establecimiento. La segunda modalidad está destinada a las estudiantes que, por diversos motivos, como prohibiciones legales o disputas con otras estudiantes, no pueden asistir al liceo. En estos casos, algunos docentes de asignatura y/o educadores diferenciales van directamente a los módulos a entregar guías y pruebas adecuadas al nivel en el que se encuentran matriculadas. Finalmente, la tercera modalidad, incorporada recientemente, está orientada a mujeres imputadas, quienes no pueden salir del módulo. Por ello, un docente asiste a realizar clases, entregar guías y administrar pruebas de todas las asignaturas correspondientes a los diversos cursos.

La misión del establecimiento, según el Proyecto Educativo Institucional (2024) es la siguiente:

“Adecuar y regularizar el proceso educativo implementando la flexibilización curricular, en función de nivelar los aprendizajes desarrollando múltiples habilidades, potenciando la formación valórica, a través de la reflexión y respeto por la diversidad, asegurando la formación de un oficio, para propiciar un cambio personal en la reinserción social y/o laboral”. (p. 17)

En cuanto a la visión, establece:

“Desarrollar un Proyecto Educativo basado en los derechos humanos, que promueva el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, socioemocionales y laborales; implementando estrategias metodológicas innovadoras y pertinentes, que permitan atender la diversidad de estudiantes en la realidad de un contexto de encierro. A través de docentes proactivos y comprometidos como líderes pedagógicos, que impulsen anhelos de nuevos proyectos de inserción social y/o laboral en nuestras estudiantes” (2024, p. 18).

El equipo directivo del establecimiento está conformado por la directora, las inspectoras generales, la jefa de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), la coordinadora de Programa de Integración Escolar (PIE) y el encargado de convivencia escolar, quienes cuentan con una vasta experiencia en el establecimiento y en relación a las necesidades de las estudiantes.

El liceo cuenta con 11 docentes titulados en pedagogía, especializados en educación básica y media, quienes imparten las asignaturas de lenguaje, matemática, historia, ciencias, inglés y educación física. Además, cuentan con dos profesionales de oficio de jardinería y manicure. Por otro lado, dos docentes titulados en pedagogía desempeñan el rol de bibliotecarios, que se distribuyen entre la jornada tarde y noche. Asimismo, el establecimiento cuenta con un encargado de enlaces y con dos asistentes de la educación no profesional, quienes complementan el trabajo del equipo educativo.

El establecimiento cuenta con PIE, el cual está conformado por cinco docentes diferenciales y dos psicólogos exclusivos del programa. Los docentes que pertenecen al PIE trabajan en co-docencia con los profesores de asignatura para brindar el apoyo necesario a las estudiantes. Otra instancia de diálogo entre docentes, son las jornadas de reflexión, las cuales se realizan tres veces al mes, donde se abordan temáticas

importantes referidas a las estudiantes, estrategias, metas de aprendizaje, situaciones en el establecimiento y talleres de desarrollo profesional.

En relación a las características generales de las estudiantes, las edades oscilan entre los 18 a más de 70 años. Son mujeres que no han terminado su escolarización, algunas porque su trayectoria educativa se vio interrumpida y otras porque nunca han asistido a la escuela. Cabe destacar que gran parte de ellas provienen de un entorno de escasos recursos e incluso han vivido vulneración de derechos desde su infancia.

Es importante destacar que algunas estudiantes, sobre todo de mayor edad, presentan enfermedades crónicas como diabetes, hipertensión, artritis y problemas a la visión. Asimismo, algunas de ellas padecen deterioro cognitivo debido al consumo de sustancias en su pasado.

El contexto donde se llevó a cabo la investigación e intervenciones con la MII, fue en el curso primer nivel básico, ubicado en una sala fuera del establecimiento educacional. Esta ubicación se debe a la falta de aulas disponibles en el liceo, por lo que se tuvo que utilizar la sala que anteriormente pertenecía al PIE.

La sala es relativamente amplia y está equipada con 10 mesas individuales, además de una mesa más grande que también era utilizada por las estudiantes. Junto a la pizarra, se encuentra un baño que incluye un lavamanos y un espejo, lo que facilita su uso durante las clases. Además, la sala cuenta con un hervidor, una radio y una estufa a gas.

Capítulo IV: Marco metodológico

4.1 Paradigma de investigación

El paradigma en el que se sitúo esta investigación es el naturalista interpretativo. Esta perspectiva, según Arnal et al. (1992), se centra en la comprensión, significado y acción, entrometiéndose en el mundo de los sujetos para entender, interpretar y describir la realidad educativa. En este caso, la realidad educativa fue de las estudiantes del liceo penitenciario seleccionadas para esta investigación, lo que implica comprender sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características importantes.

Desde un posicionamiento ontológico, la naturaleza de lo que se quiere conocer bajo este paradigma, concibe la realidad como dinámica, holística, diversa, relativa e intersubjetiva. Es decir, bajo este posicionamiento, la realidad del individuo se da a partir de sus propias experiencias, desde su nacimiento hasta el momento en que se realiza la investigación. En este marco, se trabajó a partir de las realidades de las estudiantes reclusas y sus respectivas experiencias durante su etapa escolar, para describir su disposición emocional antes y después de la implementación de la MII.

Bajo el posicionamiento epistemológico, que explica la relación entre sujeto que conoce y el objeto que desea conocer, este paradigma supone que el objeto cognoscente tiene una existencia dependiente del sujeto conocedor. Es decir, el objeto adquiere sentido de acuerdo con el otro, instaurando una experiencia simultánea que surge a partir de la investigación.

En este contexto, resulta esencial la experiencia de las investigadoras como sujetos, quienes estudian educación especial con especialidad en aprendizaje en la UMCE. Este factor es relevante, ya que dicha institución se destaca por impartir cátedras especializadas en la MII y en EPJA, además de ofrecer prácticas intermedias en contextos no tradicionales. A partir de la experiencia en la formación profesional de esta

carrera, surge la necesidad de investigar la aplicación de la MII en un Liceo Penitenciario Femenino.

Por último, en relación con el posicionamiento axiológico, se reconoce que, a lo largo de su formación en la carrera de educación especial, las investigadoras han construido creencias y valores, las que han sido útiles para interpretar el contexto. Lo observado fue influenciado por la misma formación profesional, lo que motivó la búsqueda de otras propuestas didácticas que consideren la disposición emocional de las estudiantes, donde se valore la diversidad del grupo y se promueva la adquisición de aprendizajes significativos. Bajo este posicionamiento, se reconoce al individuo y su entorno, por lo que el fin de la investigación se enfoca en describir los cambios en las estudiantes a partir de la implementación de la MII, sin pretender predecir ni controlar los resultados de la investigación.

4.2 Enfoque de investigación

Para esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo, el cual “orienta al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (Arnal et al., 1992, p. 45). En este caso, se estudió la realidad social y educativa de diversas estudiantes que forman parte de un liceo penitenciario de la Región Metropolitana, considerando las concepciones que poseen las estudiantes. Estas se valoran y toman en cuenta para comprender sus pensamientos y acciones para la investigación. Así, se analizó cómo es esta socialización y la aplicación de una nueva metodología, la cual buscaba provocar cambios en su disposición emocional, autonomía y resolución de problemas.

Desde el enfoque cualitativo, la investigación comprende el fenómeno social a partir de la percepción que poseen las estudiantes. Es por ello, que, para desarrollar una interpretación del fenómeno, se evaluaron los contextos de cada una, considerando sus creencias, pensamientos, sentimientos y conductas, los cuales son esenciales para comprender cómo se relacionan con su proceso de aprendizaje.

En el marco de este enfoque cualitativo, según Mcmillan y Schumacher (2005), los investigadores de este tipo de estudio, observan las perspectivas de los involucrados mediante estrategias interactivas. Estas estrategias son flexibles, pues permiten combinar varias técnicas para obtener datos válidos. En esta investigación, se utiliza la observación participante junto con diversos instrumentos, con el fin de poder recoger la mayor precisión de datos.

Por otro lado, el análisis y la interpretación de la información recolectada siguen un enfoque cualitativo, pues las conclusiones fueron de naturaleza cualitativa, ya que se comprendió a las estudiantes globalmente, empleando para ello la triangulación de la información a partir de los instrumentos, la perspectiva de las investigadoras y la teoría que lo respalda.

4.3 Tipo de investigación

La presente investigación se realizó a partir de un estudio de caso, dado que este método permite enfocarse en un caso o situación particular y reconocer los diversos procesos interactivos que la componen (Arnal et al., 1992), así como también con la intención de comprenderlos. Para esta investigación, el caso es el curso, el cual se conforma por ocho estudiantes y cuyas características se precisan en un apartado más adelante destinado a ello.

El estudio de caso permite utilizar diversas estrategias para investigar, como la observación participante y escalas de apreciación, lo que permite evidenciar los cambios que ocurren en un grupo de estudiantes luego de la aplicación de la MII. De esta manera, se focalizará la investigación en un grupo en específico, utilizando diversas fuentes para recolectar datos e investigar una situación en particular, con la intención de profundizar en la emocionalidad de las estudiantes antes y después de la implementación de la MII en las clases.

Este fenómeno fue investigado desde un enfoque instrumental, ya que se profundizó en un tema específico, es decir, en las consecuencias de la aplicación de la MII. Se trata de un caso singular instrumental que contribuye a profundizar para la comprensión de una problemática. De esta manera, el caso sirve como apoyo para comprender y fundamentar lo que ocurre con el objeto de estudio (Jiménez y Comet, 2016), enfocándose en el cambio en la disposición emocional, la autonomía y en el nivel de resolución de problemas.

4.4 Metodología de trabajo

Esta investigación se realizó cursando las siguientes etapas predeterminadas.

4.4.1 Primera etapa

Entre marzo y abril se llevó a cabo la primera fase orientada a gestionar los permisos necesarios para comenzar con la investigación y recopilar la información clave. Al incorporarse al centro educativo durante el mes de marzo, se realizaron reuniones con docentes a cargo del curso a intervenir y con la directora del establecimiento educativo, para presentar los objetivos de la investigación y explicar el plan de trabajo propuesto. Además, se gestionaron las autorizaciones correspondientes con las autoridades de Gendarmería y del liceo (anexo 1), y se entregaron consentimientos informados a las estudiantes, tanto para la aplicación del Instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje (anexo 2), como para el uso de las hojas de trabajo (anexo 3), asegurando así el desarrollo adecuado de la investigación.

Las observaciones de clases se realizaron en las asignaturas de Lengua Castellana y Comunicación, Matemática y algunos talleres impartidos, desde el 20 de marzo hasta el viernes 12 de abril, con el fin de poder recopilar información sobre intereses, características y necesidades para la posterior creación de planificaciones.

En las observaciones realizadas durante las clases, se identificó que el grupo curso estaba compuesto por estudiantes nuevas en el establecimiento, mientras que otras ya habían cursado el año anterior en el mismo nivel.

En el transcurso de las clases, se visualizó que aquellas estudiantes que presentaban dificultades en el dominio de la lectoescritura, no realizaban actividades en la pizarra, por lo que su participación se limitaba a hacer comentarios en voz alta. También, en la dinámica del aula, predominaba un ambiente en el que las estudiantes permanecían sentadas durante toda la clase. Las actividades se centraban en el trabajo individual, por lo que cada una trabajaba en su puesto dentro del aula.

Algunas estudiantes, especialmente las mayores, expresaban verbalmente comentarios en relación a su lectoescritura como “no puedo hacerlo”, “no sé leer”, “no sé hacerlo”, entre otros. Por ende, hacían muchas preguntas en relación a lo que debían hacer, esperando instrucciones.

4.4.2 Segunda etapa

Antes de implementar la MII, se aplicó el Instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje adecuado (anexo 5), el día 17 de abril del 2024, con el objetivo de identificar las percepciones emocionales de cada estudiante en las clases.

Si bien, el instrumento se explicará a continuación con mayor detalle, es relevante nombrar que los datos que se obtuvieron demostraron que varias estudiantes tenían emociones favorables hacia el aprendizaje, puesto que sentían entusiasmo y motivación al asistir a clases, compartir con sus compañeras y realizar actividades. Sin embargo, se identificaron emociones desfavorables como el miedo, lo que provocaría un “bloqueo mental” (como ellas comentan) al no entender el contenido, frustración al enfrentarse al proceso de lectoescritura y tristeza al recordar a sus familiares. Además, algunas

estudiantes expresaron arrepentimiento por no terminar sus estudios en el momento indicado.

4.4.3 Tercera etapa

Esta etapa tuvo como propósito diseñar, planificar e implementar las clases con la MII. El diseño y planificación se realizó durante los meses de abril a junio del 2024, lo que consideró la creación de cada una de las planificaciones, escalas apreciación, las hojas de trabajo y el material utilizado para las clases.

A partir de esto, las investigadoras organizaron reuniones semanales con una o dos semanas de anticipación a la clase a implementar, en concordancia a los contenidos enviados por la profesora de Lengua Castellana y Comunicación. Se realizaron planificaciones detalladas donde se evidenciaba la secuencia metodológica propia de la MII (anexo 6), tomando en cuenta los intereses y necesidades educativas de las estudiantes, anteriormente observadas. Por cada planificación, se creaba al menos una hoja de trabajo y una escala de apreciación para su posterior análisis.

La implementación de las clases se desarrolló entre el 18 de abril hasta el 06 de junio del 2024, utilizando la MII. Se realizaron 8 intervenciones los días jueves, en el primer bloque de clases de 14:00 hrs. a 15:00 hrs.

Después de la implementación de cada clase, la docente en formación a cargo, realizaba comentarios para considerar en futuras planificaciones. En un comienzo, se observó que las hojas de trabajo resultaban complejas en cuanto al nivel, vocabulario y los contenidos tratados. Además, se identificó que algunos de los recursos fueron inadecuados por su carácter infantil, lo cual era un problema dado que las clases estaban dirigidas a estudiantes adultas, lo que podría afectar en la motivación de las estudiantes.

Durante esta etapa, se interrumpió ocasionalmente la continuidad del proceso por cancelación de clases. Asimismo, el tiempo destinado para cada sesión (60 minutos) resultó insuficiente en varias ocasiones, dificultando el registro de la hoja de trabajo.

En estas se abarcaron múltiples contenidos de Lengua Castellana y Comunicación, detallados a continuación:

Tabla 1

Resumen de intervenciones

Sesión	Objetivo de Aprendizaje	Objetivos MII	Actividades
N°1 18/04	OF3 Leer comprensivamente, con propósitos claros y definidos, diversos tipos de textos no literarios, especialmente de carácter instructivo y noticioso, reconociendo en ellos su finalidad y contenidos.	Descubrir a partir de la propia experiencia las características de la biografía. Descubrir a partir de la propia experiencia el orden cronológico de la biografía.	Ordenar dos biografías de famosos chilenos para identificar características de este tipo de texto.
N°2 25/04	OF3 Leer comprensivamente, con propósitos claros y definidos, diversos tipos de textos no literarios, especialmente de carácter instructivo y noticioso, reconociendo en ellos su finalidad y contenidos.	Descubrir por su propia experiencia las diferencias de la biografía con la autobiografía.	Comparar y ordenar autobiografías de las docentes para identificar características y diferencias propias de cada texto.
N°3 02/05	OF3 Leer comprensivamente,	Identificar a partir de su propia experiencia las	Ubicar características de la autobiografía y la

Sesión	Objetivo de Aprendizaje	Objetivos MII	Actividades
	con propósitos claros y definidos, diversos tipos de textos no literarios, especialmente de carácter instructivo y noticioso, reconociendo en ellos su finalidad y contenidos.	partes que componen la autobiografía.	posterior construcción de este texto por cada estudiante.
N°4 09/05	OF3 Leer comprensivamente, con propósitos claros y definidos, diversos tipos de textos no literarios, especialmente de carácter instructivo y noticioso, reconociendo en ellos su finalidad y contenidos.	Descubrir a partir de su propia experiencia el propósito y las características del afiche.	Comparar diversos afiches para comprender e identificar características.
N°5 16/05	OF3 Leer comprensivamente, con propósitos claros y definidos, diversos tipos de textos no literarios, especialmente de carácter instructivo y noticioso, reconociendo en ellos su finalidad y contenidos.	Identifica las características de la infografía a partir de su propia experiencia.	Reconocer una infografía entre otros tipos de textos y sus cualidades.
N°6 23/05	OF4 Leer comprensivamente textos literarios breves y de mediana complejidad, especialmente	Descubrir a partir de su propia experiencia el cuento y su estructura.	Ordenar un cuento con imágenes representativas para identificar la estructura.

Sesión	Objetivo de Aprendizaje	Objetivos MII	Actividades
	narraciones y poemas, de acuerdo a sus preferencias e intereses personales		
N°7 30/05	OF4 Leer comprensivamente textos literarios breves y de mediana complejidad, especialmente narraciones y poemas, de acuerdo a sus preferencias e intereses personales.	Identificar por su propia experiencia los personajes de un cuento y sus características.	Caja misteriosa con elementos que representan características de personajes de un cuento.
N°8 06/06	OF3 Leer comprensivamente, con propósitos claros y definidos, diversos tipos de textos no literarios, especialmente de carácter instructivo y noticioso, reconociendo en ellos su finalidad y contenidos.	Descubrir a partir de la propia experiencia la receta como un texto instructivo.	Completar y/o reescribir una receta típica para luego escribir la propia de cada estudiante.

Nota: OF se refiere a objetivo fundamental.

Antes de cada implementación, las planificaciones fueron enviadas a la Dra. Ana María Figueroa, quien verificó bajo su criterio profesional, la correcta implementación de

la MII de acuerdo a las características de las estudiantes comentadas por las investigadoras.

Durante esta etapa, entre el 18 de abril y el 6 de junio, se llevaron a cabo las escalas de apreciación, aplicándose en las 8 intervenciones programadas. A partir de lo observado, se desarrollaron por cada estudiante, las categorías de: descubre contenido, caracteriza, ejecuta, relata, fundamenta, participa y se autocorrige.

Las hojas de trabajo se aplicaron individualmente a cada estudiante, desde el 18 de abril hasta 06 de junio, en las 8 clases realizadas, ejecutándose al menos una por sesión. Asimismo, 3 hojas de trabajo se adecuaron para las estudiantes con mayores dificultades, especialmente de lectoescritura.

4.4.4 Cuarta etapa

Una vez concluida la implementación de la MII, se aplicó nuevamente el instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, el día 17 de junio. El objetivo de lo anterior, fue recolectar información acerca de las percepciones de las estudiantes respecto a sus emociones durante las clases, tras la implementación de la MII.

4.5 Grupo de estudio

El grupo de estudio estuvo conformado por ocho estudiantes de un primer nivel básico, que asistieron regularmente a clases, de un liceo dentro de un CPF. Las intervenciones fueron realizadas los días jueves en el primer bloque de la jornada, en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación. Si bien en el curso eran diecisiete matriculadas, diariamente asistían entre seis a diez estudiantes, donde la presencia de algunas era irregular por diversas razones relacionadas al contexto. Por este motivo, el grupo de estudio se enfocó en las ocho estudiantes que asistieron con mayor frecuencia (anexo 4).

Para efecto de la investigación, a cada estudiante se le asignó un número, y las características son las siguientes:

Tabla 2

Características del grupo de estudio

Estudiante	Edad	Tiempo de internación aproximado	Escolaridad anterior	Enfermedades
Estudiante 1	68 años	18 meses	Primer ciclo básico incompleto	Diabetes, hipertensión, dificultades de visión
Estudiante 2	55 años	18 meses	Sexto básico completo	Diabetes, hipertensión, artrosis, fibromialgia, depresión
Estudiante 3	47 años	15 años	Primer ciclo básico incompleto	Cuadro depresivo
Estudiante 4	62 años	18 meses	Segundo básico completo	Trombosis, quistes mamarios, dificultades de visión
Estudiante 5	49 años	2 años y 4 meses	Cuarto básico completo	Hipertensión
Estudiante 6	41 años	7 años	Segundo básico completo	Hipertensión, dificultades de visión

Estudiante	Edad	Tiempo de internación aproximado	Escolaridad anterior	Enfermedades
Estudiante 7	37 años	3 años	Tercero básico completo	No presenta enfermedades
Estudiante 8	42 años	3 años	Cuarto básico completo	Migraña crónica, otitis crónica, cefaleas

Las características relevantes de las estudiantes incluyen, en primer lugar, sus nacionalidades. Del grupo de estudio, una estudiante provenía de Bolivia y otra de la República Dominicana, ambas con más de 5 años de residencia en Chile, mientras que las demás eran chilenas.

Otra peculiaridad era la presencia de enfermedades en las estudiantes. Muchas padecían condiciones como diabetes, hipertensión, artritis, artrosis, asma, trombosis, entre otras.

En relación a la escolarización previa de las estudiantes, la mayoría asistió solamente hasta 1° básico, mientras que otras comentan que asistieron hasta 2° o 3° básico. En ciertos casos, las estudiantes estaban en proceso de adquisición de la lectoescritura. Solo una estudiante completó 6° básico. Todas las estudiantes abandonaron el sistema educativo por variados motivos, entre los que destacan problemas familiares o necesidades económicas. Es importante enfatizar que, gran parte del grupo de estudio, provienen de comunas con niveles alto y medio alto de prioridad social como por ejemplo Lo Espejo, Cerro Navia, El Bosque, Melipilla y Renca (Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social y Familia, 2022).

Otro aspecto significativo en el grupo de estudio, es la reincidencia en el sistema penitenciario de la mayoría de las estudiantes, provocando conocer el contexto y sus cualidades, así como beneficios y restricciones.

A continuación, se presenta el registro de asistencia de cada estudiante durante el periodo de intervenciones.

Tabla 3

Registro de asistencia del grupo de estudio

N° de estudiante	N° de clases implementadas								Total de estudiantes
	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8	
1	A	A	A	A	A	A	A	A	8
2	A	A	A	A	A	A	A	A	8
3	A	A	A	A	A	A	A	A	8
4	A	A	A	A	A	A	A	A	8
5	A	A	A	A	A	A	A	A	8
6	I	A	A	A	A	A	A	A	7
7	I	I	A	A	A	I	A	A	5
8	A	A	A	A	A	I	I	I	5

Nota: “A” indica asistencia e “I” indica inasistencia.

4.6 Procedimientos de recolección de datos

4.6.1 Instrumento Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje

Como procedimiento de recolección de datos, se utilizó el instrumento creado por la Dra. Nolfia Ibáñez (2002b) sobre la disposición

emocional, el cual tiene como propósito evaluar el contexto interaccional en el aula. En esta investigación, el instrumento se aplicó para conocer las emociones favorables y/o desfavorables de las estudiantes en el aula, antes y después de la aplicación de la MII en las clases.

Este instrumento surgió bajo la perspectiva de Maturana sobre las emociones, donde éstas determinan el rango de acciones que se pueden llevar a cabo. Por ende, las emociones positivas facilitan acciones que favorecen el aprendizaje, mientras que las emociones negativas dificultan estas acciones. Entre 1999 y 2001, Ibáñez y el equipo de investigación indagaron acerca del surgimiento de estas emociones en estudiantes de pedagogía de la UMCE y su relación con los docentes (Ibáñez, 2002b).

Como se mencionó anteriormente, en esa investigación se establecieron emociones favorables para el aprendizaje: interés y/o entusiasmo, alegría y/o satisfacción y otras emociones favorables. Por otro lado, se definieron emociones desfavorables para el aprendizaje: rabia y/o impotencia, inseguridad y/o miedo y otras emociones desfavorables. A pesar de aplicarse a estudiantes universitarios, el instrumento resultó ser utilizable en niños, jóvenes y adultos (Ibáñez, 2002b).

En el marco de este trabajo, el instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje se modificó añadiendo imágenes que representan acciones según la emoción (anexo 5), con el fin de facilitar su comprensión, debido a que algunas estudiantes eran no lectoras. Asimismo, a ellas se les leyó el instrumento y lo respondieron en voz alta. Durante este proceso, la docente en formación a cargo de la implementación de la MII actuó como apoyo, transcribiendo las ideas expresadas por las estudiantes.

4.6.2 Observación participante

Esta técnica, según Díaz (2010), corresponde a que el investigador se incluye en el grupo, suceso o fenómeno a observar para obtener datos e información desde la inmersión del contexto.

En el marco de este trabajo, una de las investigadoras desempeñó el rol de observadora participante mientras realizaba su práctica profesional en el curso de primer nivel básico. Durante este periodo, la investigadora implementó las planificaciones con la MII, registró observaciones mediante las escalas de apreciación y facilitó las hojas de trabajo a las estudiantes. Estas acciones tuvieron como objetivo proporcionar información de los acontecimientos, el grupo de estudio y las interacciones en el aula.

4.7 Metodología para el análisis

La información recopilada se clasificó en categorías predeterminadas, es decir establecidas a priori, las cuales son: disposición emocional, autonomía y resolución de problemas. Para ello se utilizó un método de análisis de carácter deductivo.

4.7.1 Disposición emocional

Para efectos de esta investigación, la disposición emocional se comprende como disposiciones corporales dinámicas por las que transitan las estudiantes durante las clases, las cuales delimitan su campo de acción. La disposición emocional se visualizó de dos maneras: por una parte, mediante la aplicación del instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, tanto al inicio como al final de las intervenciones con la MII, y por otra, a través de la participación de las estudiantes registrada en las escalas de apreciación realizadas por clase.

Los datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, fueron tabulados en una matriz de contraste de las emociones presentes antes de las intervenciones con la MII y las que emergen durante y después, expresadas por cada estudiante. Junto a lo anterior, se realizó un análisis por estudiante y luego un análisis grupal.

Los niveles de logro para la participación fueron clasificados de la siguiente manera. En caso de inasistencia a la clase realizada, se encasilla como No Asistió (N/A):

Logrado (L): siempre realiza acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase, de manera espontánea.

Medianamente Logrado (ML): en ocasiones realiza acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase, de manera espontánea y/o inducida.

No Logrado (N/L): no realiza acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase.

Estos rangos se registraron individualmente en una tabla por estudiante, y posteriormente se hizo su análisis correspondiente. Luego, se representaron los datos de participación por cada clase, los que se mostraron en una tabla y un gráfico para su análisis grupal.

4.7.2 Resolución de problemas

En el contexto de esta investigación, el concepto de resolución de problemas se entiende como la capacidad que logra la estudiante para resolver situaciones problemáticas desafiantes, es decir, aquellas que no tienen una respuesta inmediata, en la cual utiliza las relaciones que puede establecer, mediante sus conocimientos y sus experiencias previas.

Según el nivel de complejidad con el que fue elaborada la hoja de trabajo, se establecieron los niveles de ejecución en la resolución de problemas. En el caso de las hojas de trabajo construidas con el objetivo de relacionar variables, se utilizó el siguiente criterio:

Simple: las estudiantes relacionan variables dadas.

Complejo: las estudiantes crean una o más variables a partir de la(s) dada(s).

Para las hojas de trabajo diseñadas con el objetivo de crear variables, se utilizó el siguiente criterio:

Simple: las estudiantes crean una variable a partir de la(s) dada(s).

Complejo: las estudiantes crean dos o más variables a partir de la(s) dada(s).

Para el análisis de la resolución de problemas, cada hoja de trabajo fue clasificada en un nivel simple o complejo, de acuerdo con los criterios expuestos. De esta manera, se organizó una tabla para cada hoja de trabajo, indicando el nivel de resolución alcanzado por las estudiantes, facilitando su análisis. En la conclusión grupal, se elaboró una tabla que muestra los niveles logrados por cada estudiante en cada hoja, con el fin de identificar la tendencia como grupo en relación a su resolución de problemas a lo largo de las sesiones.

4.7.3 Autonomía

La autonomía se comprende, en el desarrollo de este trabajo, como la actividad que hace la estudiante por sí sola y de manera espontánea durante la clase. Se observó en cada sesión por medio de las escalas de apreciación. Los niveles de autonomía fueron definidos de la siguiente manera. En caso de inasistencia, se coloca como No Asiste (N/A):

Logrado (L): durante toda la clase caracteriza, ejecuta, relata, fundamenta y se autocorrige en caso de ser necesario, de manera espontánea.

Medianamente logrado (M/L): durante la clase realiza la secuencia didáctica en su mayoría de forma espontánea y una parte de ella de manera inducida, y se autocorrige de manera espontánea o inducida en caso de ser necesario.

Intento de logro (I/L): durante la clase realiza la mayoría de la secuencia didáctica de manera inducida y/o en parte no lo logra, y se autocorrige de forma inducida en caso de ser necesario.

No logrado (N/L): durante la clase no realiza gran parte o toda la secuencia didáctica ni se autocorrige, o se autocorrige de manera inducida en caso de ser necesario.

Los datos obtenidos se organizaron por cada estudiante en una tabla, para el posterior análisis correspondiente. Luego, se dispusieron los niveles de logro en la autonomía de cada estudiante por clase en una tabla junto a un gráfico representativo para su posterior análisis grupal.

Capítulo V: Análisis

5.1 Método de análisis de datos

Como método de análisis de datos para el instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, se realizó una matriz de contraste entre las emociones presentes antes de la intervención y las que emergen durante y después de su implementación, a nivel individual.

5.2 Disposición emocional

En un primer momento, se analizaron los datos que surgen de la aplicación del instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje.

Se procede a realizar el análisis correspondiente:

5.2.1 Instrumento de Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje

En este apartado, se transcribieron las respuestas exactamente como fueron redactadas por las participantes (anexo 5)

Análisis por estudiante

Tabla 4

Estudiante 1

Indicadores		Respuestas inicio	Respuestas finales
Emociones favorables	Interés o entusiasmo	“Cuando estoy en clases porque me gusta venir al colegio a aprender y reirme.”	“Cuando pintaba y me enseñaban.”
	Alegría o satisfacción	“Cuando estoy estudiando y siento que aprendo porque me enseñan.”	“Cuando me enseñaban y aprendía, con mucha paciencia.”

Emociones desfavorables	Rabia o impotencia	"Cuando me bloqueo porque no entiendo."	"Cuando no podía aprender y me daba rabia. Pasando se me fue pasando."
	Inseguridad o miedo	No presentó esta emoción durante las clases.	"Cuando tenía problemas personales pero al entrar a clases se me pasaba."

Según las respuestas de la estudiante 1, se observa que, tanto en la primera como en la segunda aplicación del instrumento, las emociones favorables están vinculadas con la asistencia al liceo, a su proceso de aprendizaje y al tiempo que le dedicaron a enseñar, destacando la paciencia. En cuanto a las emociones desfavorables, antes de la aplicación de la MII, presentó rabia o impotencia cuando no comprendía y se "bloqueaba". Sin embargo, luego de la aplicación de la MII, aunque la estudiante mencionó sentir rabia o impotencia por no comprender, se "le fue pasando". En relación a la inseguridad o miedo, estas no fueron provocadas por la dinámica interaccional en las clases, sino por factores externos. Por lo tanto, la estudiante no presentó emociones desfavorables al finalizar las clases implementadas con la MII.

Tabla 5

Estudiante 2

Indicadores		Respuestas inicio	Respuestas finales
Emociones favorables	Interés o entusiasmo	"Cuando estoy en clase y respondo y es un tema que me interesa."	"Cuando la profe Sofia me ayudaba mucho cuando encontra las clases interesadas."
	Alegría o satisfacción	"Cuando podía aser las cosa y responder."	"Cuando mi profe Sofia ella nos ayudaba mucho en lenguaje me sentia alegre cuando mi profe Sofia me encontraba bien todo."
	Otras		"Cuando yo sentia emocionada cuando mi prof Sofia me ayudaba en

			mis tareas.”
Emociones desfavorables	Rabia o impotencia	”Cuando no podía entender y me costaba mucho.”	No presentó esta emoción durante las clases.
	Inseguridad o miedo	No presentó esta emoción durante las clases.	No presentó esta emoción durante las clases.

En la primera aplicación del instrumento, la estudiante 2 expresó que sus emociones favorables estaban relacionadas con clases que tenían temas de su interés, donde también podía responder y hacer tareas. Tras la implementación de la MII, la estudiante declaró que estas emociones favorables las presentaba cuando la profesora la ayudaba y valoraba positivamente su trabajo, lo que generó una nueva emoción favorable vinculada a estas acciones. Además, destacó la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, en la cual se desarrolló esta investigación. En cuanto a las emociones desfavorables, antes de la aplicación de la MII, las experimentaba cuando no entendía o le resultaba difícil. Sin embargo, después de la implementación, no manifestó emociones desfavorables durante las clases.

Según las respuestas de la estudiante 2, se resalta que el rol del docente fue parte de su emocionalidad dentro del aula. En el primer instrumento aplicado, las emociones favorables se vincularon a la capacidad de la misma estudiante en relación a su comprensión y participación. En la segunda aplicación del instrumento, la estudiante destacó estas emociones con respecto al apoyo de la docente en las clases. Por otro lado, las emociones desfavorables disminuyeron de manera significativa, incluso desapareciendo.

Tabla 6

Estudiante 3

Indicadores		Respuestas inicio	Respuestas finales
Emociones favorables	Interés o entusiasmo	“Cuando yo me siento amotibado yr agrace por q/ me gusta como los tratan las profesoras yo me siento q/ lo asen q/ nosotras somos personas y lo q/ mas me gusta estudiar son las sumas.”	“Cuando yo llego ala sala a estudiar me sentia muy feliz por q/ yba aser un dia mas de q/ mi profesora me yba a enseñar lo q/ yo no sabia y ella tenía mucha pasiencia para enseñarme lla yo creo de q/ apesar de estar privada de libertad adado un paso muy grande por q/ apridido asumir y restar a escribir y muchas cosas mas lo mas ynportante mis profesora mea ensenado adeque yo me balorise como persona y q/ yo aprenda aquerirme.”
	Alegría o satisfacción	“Cuando con mis profesoras y compañeras los asimos blomamos pero yo en este curso me siento alegre con las persona q/ comparto la hora de clases.”	“Cuando yo entendia artiro la tarea y la asia artiro y la profesora me desia super vien yo me sentia lleno de felicidad y mucha alegria en mi corazón yo soy muy feliz en el colegio.”
Emociones desfavorables	Rabia o impotencia	No presenta esta emoción durante las clases.	“Cuando yo no entendía el ramo q/ me estaban pasando seme ponia mi mente en blanco y eso casi siempre me pasaba cuando yo estaba triste por no poder estar con mis hijas y ñietos.”
	Inseguridad o miedo	“Cuando yo siento es cuando no entiendo es cuando como mi mente q/da totalmente en blanco.”	“Yo nunca me senti con miedo por q/ lo q/ no entendia selo preguntaba ami profesora.”
Comentarios	Otras	“Cuando estoy en clase me da como un poco tristesa por no aber echo todo esto cuando estube en la calle pero nunca estarde.”	“Cuando yo sentia mucha emoción cuando los felizitaban las profesora.”

En base a la respuesta que desarrolló la estudiante 3 en la aplicación del instrumento antes de la implementación de la MII, las emociones favorables tenían relación con las personas que compartía en el establecimiento escolar y con el contenido que le gustaba aprender. Luego de la aplicación de la MII, estas emociones favorables se ampliaron, destacando la paciencia demostrada por la docente, su avance académico, y una mayor autoestima y valoración personal.

Con respecto a las emociones desfavorables, resaltó la inseguridad o miedo al tener la sensación de no comprender y que “su mente queda en blanco”; también expresó tristeza por no haber estudiado en el pasado. Luego de la implementación, dentro de las emociones desfavorables, en rabia o impotencia, enfatizó que la sensación de la “mente en blanco” se debía a factores externos vinculados a su familia. Aunque la estudiante mencionó la emoción de inseguridad o miedo, aclaró que no las experimentó en el aula. Por ende, en esta estudiante no surgieron emociones desfavorables durante la aplicación de la MII.

Tabla 7

Estudiante 4

Indicadores		Respuestas inicio	Respuestas finales
Emociones favorables	Interés o entusiasmo	Estudiante no asiste.	“Cuando las clases eran entretenida cuando asiamos actibidades de afiches.”
	Alegría o satisfacción		“Cuando respondia las preguntas que me asian y sabia responder.”
Emociones desfavorables	Rabia o impotencia		No presenta esta emoción durante las clases.
	Inseguridad o miedo		No presenta esta emoción durante las clases.
Comentarios	Otras		”Cuando de primera todo me ponía nerbiosa pero gracias ala profesora lo

			supere y estoy feliz.”

En el caso de la estudiante 4, no se aplicó el instrumento de inicio, ya que ingresó al establecimiento el mismo día de inicio de las intervenciones con la MII. A pesar de completar el instrumento de salida, los datos recabados no son suficientes para realizar una comparación, lo que imposibilita su análisis.

Tabla 8

Estudiante 5

Indicadores		Respuestas inicio	Respuestas finales
Emociones favorables	Interés o entusiasmo	Estudiante no asiste.	“Cuando llegaron las cajas con disfrases con cosas.”
	Alegría o satisfacción		“Cuando sacaba buenas notas muy me pongo felis.”
	Otras		“Cuando salía a escribir en la pisarra y me siento felis.”
Emociones desfavorables	Rabia o impotencia		No presenta esta emoción durante las clases.
	Inseguridad o miedo		No presenta esta emoción durante las clases.

Con relación a la estudiante 5, no se aplicó el instrumento, ya que ingresó al establecimiento el mismo día de inicio de las intervenciones con la MII. A pesar de completar el instrumento final, los datos recabados no son suficientes para realizar una comparación, lo que imposibilita su análisis.

Tabla 9

Estudiante 6

Indicadores	Respuestas inicio	Respuestas finales

Emociones favorables	Interés o entusiasmo	Estudiante no asiste.	"Cuando me enseñaron a leer y gracias a la profe aprendí a leer y escribir."
	Alegría o satisfacción		"Cuando hacían la actividad y participaba."
Emociones desfavorables	Rabia o impotencia		"Cuando no sabía leer ni escribir me sentía impotente."
	Inseguridad o miedo		No presenta esta emoción durante las clases.
Comentarios	Otras		"Cuando entré al colegio me sentí feliz."

Referente a la estudiante 6, no se aplicó el primer instrumento, ya que ingresó al establecimiento el mismo día de inicio de las intervenciones con la MII. A pesar de completar el instrumento de salida, los datos recabados no son suficientes para realizar una comparación, lo que imposibilita su análisis.

Tabla 10

Estudiante 7

Indicadores		Respuestas inicio	Respuestas finales
Emociones favorables	Interés o entusiasmo	Estudiante no asiste.	"Cuando llegaron la cajas de disfrases."
	Alegría o satisfacción		"Cuando respondía las preguntas."
Emociones desfavorables	Rabia o impotencia		No presenta esta emoción durante las clases.
	Inseguridad o miedo		"Cuando tenía que salir adelante el la pisarra."

En relación a la estudiante 7, no asiste a clases hasta la tercera intervención de la MII, por lo que no se aplicó el instrumento de inicio. A pesar de completar el instrumento

de salida, los datos recabados no son suficientes para realizar una comparación, lo que imposibilita su análisis.

Tabla 11

Estudiante 8

Indicadores		Respuestas inicio	Respuestas finales
Emociones favorables	Interés o entusiasmo	"Cuando pinto enclase."	Estudiante no asiste.
	Alegría o satisfacción	"Cuando lloa clase."	
Emociones desfavorables	Rabia o impotencia	No presenta esta emoción durante las clases.	
	Inseguridad o miedo	"Cuando salgolapisara."	
Comentarios	Otras	"Cuando meacuerdodemiija."	

En relación a la estudiante 8, no asistió a las últimas intervenciones, por lo que no se pudo aplicar el instrumento de salida. A pesar de completar el instrumento de inicio, los datos recabados no son suficientes para realizar una comparación, lo que imposibilita su análisis.

Análisis grupal

Este análisis se hace a partir de las tres estudiantes que respondieron ambos instrumentos, aplicados al inicio y al final de las sesiones implementadas con la MII. En primera instancia, estas tres estudiantes manifestaron emociones favorables, tales como interés o entusiasmo y alegría o satisfacción. En estas respuestas destacaron el gusto por aprender, la motivación en clases que abordan temas interesantes para ellas, el buen trato recibido por parte de docentes y un ambiente de convivencia positiva en el curso.

Estas emociones también las asociaron con la posibilidad de poder responder preguntas y realizar tareas, avanzar en su aprendizaje y compartir con otras personas en la escuela.

En cuanto a las emociones desfavorables, dos estudiantes mencionaron rabia o impotencia y una de ellas inseguridad o miedo, provocadas por la dificultad para comprender en las clases y el bloqueo emocional que esto les generaba. Por otro lado, una estudiante agrega una emoción desfavorable que se relaciona con la tristeza de no haber podido estudiar anteriormente.

Luego de la implementación de la MII, según las respuestas dadas en el instrumento, las estudiantes mantuvieron las emociones favorables que expresaron inicialmente, pero dos de ellas mencionaron el surgimiento de una nueva emoción a raíz del apoyo por parte de la docente y el reconocimiento de su trabajo. Las estudiantes destacaron la paciencia y refuerzos positivos de su desempeño en clases por parte de la profesora.

En cuanto a las emociones desfavorables, dos estudiantes expresaron haber experimentado rabia o impotencia e inseguridad o miedo, aunque indicaron que estas emociones disminuyeron con el tiempo y no eran provocadas por la dinámica de la clase, sino por factores externos. Una tercera estudiante no manifestó emociones desfavorables al final del proceso.

En conclusión, hay un aumento de emociones favorables, incluso surgiendo nuevas, al finalizar las sesiones con la MII. Además, se observa una disminución en las emociones desfavorables para el aprendizaje en la dinámica de las clases, llegando a ser nulas.

5.3.2 Escalas de apreciación

En un segundo momento, para la categoría de disposición emocional, se analizó la participación de cada estudiante en las distintas intervenciones. Cabe recordar que esta

información se obtuvo a partir de las escalas de apreciación, específicamente en el criterio de participación.

Se procede a realizar el análisis correspondiente.

Análisis por estudiante

Las siguientes tablas muestran el logro de cada estudiante en las distintas clases.

Tabla 12

Estudiante 1

Estudiante 1	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Participación	L	L	L	L	L	M/L	L	L

Nota: “L” se refiere logrado y “M/L” se refiere a medianamente logrado.

La estudiante 1 asistió a las ocho intervenciones realizadas, es decir, a la totalidad de las clases. Por lo tanto, su asistencia a estas ocho sesiones se tomó como referencia, considerándola como el 100% para el análisis de su participación.

La estudiante 1 obtuvo el 87,5% de logro en la categoría de participación del total de clases, por lo que siempre realizó acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase, de manera espontánea. Sin embargo, en la sexta intervención obtuvo un medianamente logrado, por ello, en esa sesión, en algunas ocasiones realizó acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase, de manera espontánea y/o inducida.

En la sesión 6, correspondiente al día 24 de mayo, la estudiante manifestó tener dolor de cabeza, lo que podría haber interferido en su participación durante esa clase.

Tabla 13

Estudiante 2

Estudiante 2	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Participación	L	L	L	L	L	L	L	L

La estudiante 2 asistió a las ocho intervenciones realizadas, es decir, a la totalidad de las clases. Por lo tanto, su asistencia a estas ocho sesiones se tomó como referencia, considerándola como el 100% para el análisis de su participación.

La estudiante 2 obtuvo el 100% de logro en la categoría de participación del total de clases, por lo que siempre realizó acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase, de manera espontánea.

Tabla 14

Estudiante 3

Estudiante 3	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Participación	L	L	L	L	L	L	L	L

La estudiante 3 asistió a las ocho intervenciones realizadas, es decir, a la totalidad de las clases. Por lo tanto, su asistencia a estas ocho sesiones se tomó como referencia, considerándola como el 100% para el análisis de su participación.

La estudiante 3 obtuvo el 100% de logro en la categoría de participación del total de clases, por lo que siempre realizó acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase, de manera espontánea.

Tabla 15

Estudiante 4

Estudiante 4	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Participación	L	L	L	L	L	L	L	L

La estudiante 4 asistió a las ocho intervenciones realizadas, es decir, a la totalidad de las clases. Por lo tanto, su asistencia a estas ocho sesiones se tomó como referencia, considerándola como el 100% para el análisis de su participación.

La estudiante 4 obtuvo el 100% de logro en la categoría de participación del total de clases, por lo que siempre realizó acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase, de manera espontánea.

Tabla 16

Estudiante 5

Estudiante 5	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Participación	L	L	L	L	L	L	L	L

La estudiante 5 asistió a las ocho intervenciones realizadas, es decir, a la totalidad de las clases. Por lo tanto, su asistencia a estas ocho sesiones se tomó como referencia, considerándola como el 100% para el análisis de su participación.

La estudiante 5 obtuvo el 100% de logro en la categoría de participación del total de clases, por lo que siempre realizó acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase, de manera espontánea.

Tabla 17

Estudiante 6

Estudiante 6	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Participación	N/A	L	L	L	L	L	L	L

La estudiante 6 asistió a siete clases de las ocho intervenciones realizadas. Por lo tanto, su asistencia a estas siete sesiones se tomó como referencia, considerándola como el 100% para el análisis de su participación.

La estudiante 6 obtuvo el 100% de logro en la categoría de participación del total de clases, por lo que siempre realizó acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase, de manera espontánea.

En lo que respecta a la primera sesión, la estudiante no asistió a la clase, ya que el psicólogo del Programa de Integración Escolar debía efectuar una evaluación.

Tabla 18

Estudiante 7

Estudiante 7	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Participación	N/A	N/A	L	L	L	N/A	L	L

La estudiante 7 asistió a cinco clases de las ocho intervenciones realizadas. Por lo tanto, su asistencia a estas cinco sesiones se tomó como referencia, considerándola como el 100% para el análisis de su participación.

La estudiante 7 obtuvo el 100% de logro en la categoría de participación del total de clases, por lo que siempre realizó acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase, de manera espontánea. Sin embargo, es relevante destacar la asistencia irregular de aquella estudiante condicionada por un estado emocional de tristeza asociado a

rasgos de un cuadro depresivo y su contexto, lo que podría explicar, en parte, los resultados de su participación durante el proceso.

Tabla 19

Estudiante 8

Estudiante 8	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Participación	L	M/L	L	M/L	M/L	N/A	N/A	N/A

La estudiante 8 asistió a cinco clases de las ocho intervenciones realizadas. Por lo tanto, su asistencia a estas cinco sesiones se tomó como referencia, considerándola como el 100% para el análisis de su participación.

La estudiante 8 obtuvo el 40% de logro en la categoría de participación del total de clases, por lo que, siempre realizó acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase, de manera espontánea. Sin embargo, en la segunda, cuarta y quinta intervención obtuvo medianamente logrado, correspondiente al 60% de las sesiones realizadas. Por ello, en algunas ocasiones realizó acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase, de manera espontánea y/o inducida.

La asistencia de esta estudiante fue irregular por razones de salud, lo que incluyó un período de ausencia prolongada por esta misma razón. Además, consumía fármacos, lo que podría explicar las variaciones que existen en su participación.

Análisis grupal

Para la categoría de disposición emocional, se utilizó la escala de apreciación, en la que se obtuvo información sobre la participación en las clases realizadas. Para ello, se expondrá una tabla que detalla cada sesión junto al nivel de logro alcanzado por las estudiantes, complementada con su respectivo gráfico.

Tabla 20

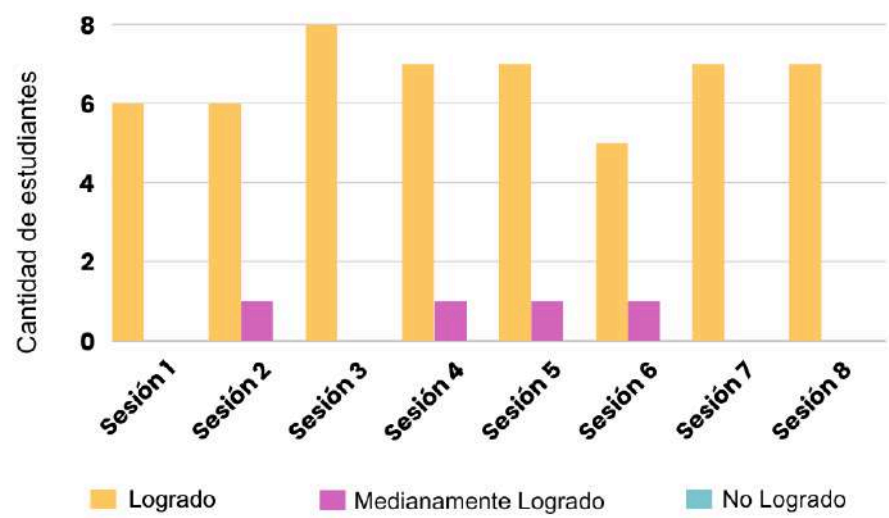
Participación por estudiante en cada sesión

	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
E. 1	L	L	L	L	L	M/L	L	L
E. 2	L	L	L	L	L	L	L	L
E. 3	L	L	L	L	L	L	L	L
E. 4	L	L	L	L	L	L	L	L
E. 5	L	L	L	L	L	L	L	L
E. 6	N/A	L	L	L	L	L	L	L
E. 7	N/A	N/A	L	L	L	N/A	L	L
E. 8	L	M/L	L	M/L	M/L	N/A	N/A	N/A

Nota: “E” se refiere a estudiante.

Figura 2

Análisis grupal de participación por sesión



Este análisis se hace a partir de las ocho estudiantes que asistieron a las clases implementadas con la MII. Al observar la participación por cada sesión, se concluye que la mayoría de las estudiantes obtuvieron un nivel de participación logrado, lo que refleja que la mayor cantidad de estudiantes que asistieron a las clases siempre realizaron acciones, comentarios y/o preguntas atinentes a la clase.

En las sesiones dos, cuatro, cinco y seis, se registró un nivel de participación de medianamente logrado en dos estudiantes distintas. En ambos casos, su participación se puede haber visto influida por factores externos a la interacción en el aula, como lo son el consumo de fármacos, la asistencia irregular en su proceso educativo y situaciones de salud emergentes.

Asimismo, cabe destacar que, en ninguna sesión hubo estudiantes con nivel de participación no logrado.

5.3 Resolución de problemas

Para la categoría de resolución de problemas se analizó el nivel alcanzado de cada estudiante en las hojas de trabajo, las cuales fueron categorizadas en simples y complejas según corresponda.

Se procede a realizar el análisis correspondiente.

Hoja de trabajo 1

Los niveles de resolución de simple y complejo se definieron de la siguiente manera:

Simple: relaciona dos variables dadas.

Complejo: crea una o más variables en relación a las dadas.

Tabla 21

Nivel de resolución por estudiante de hoja de trabajo 1

Hoja de trabajo 1	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	E. 6	E. 7	E. 8
Nivel de resolución de problemas	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	N/A	N/A	Simple

Nota: “E” se refiere a estudiante, y “N/A” indica que la estudiante no asistió.

En relación a la primera hoja de trabajo, realizada el día 18 de abril, todas las estudiantes alcanzaron el nivel de resolución simple, es decir, relacionaron las variables presentadas uniéndolas de diversas maneras.

Hoja de trabajo 2

Los niveles de resolución de simple y complejo se definieron de la siguiente manera:

Simple: relaciona las variables a partir de dos dadas.

Complejo: crea una variable a partir de las dadas.

Tabla 22

Nivel de resolución por estudiante de hoja de trabajo 2

Hoja de trabajo 2	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	E. 6	E. 7	E. 8
Nivel de resolución de problemas	Simple	Simple	Complejo	Complejo	Complejo	Complejo	N/A	Complejo

Con respecto a la segunda hoja de trabajo, realizada el día 25 de abril, dos estudiantes alcanzaron el nivel de resolución simple, ya que unieron las variables dadas, relacionándolas entre sí. Cinco estudiantes consiguieron el nivel de resolución complejo, creando variables nuevas en cuanto a las dadas, por ejemplo, escribiendo oraciones.

Hoja de trabajo 3

Los niveles de resolución de simple y complejo se definieron de la siguiente manera:

Simple: relaciona variables a partir de tres dadas.

Complejo: crea una variable a partir de las dadas.

Tabla 23

Nivel de resolución por estudiante de hoja de trabajo 3

Hoja de trabajo 3	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	E. 6	E. 7	E. 8
Nivel de resolución de problemas	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple

En relación a la tercera hoja de trabajo, realizada el día 2 de mayo, todas las estudiantes alcanzaron el nivel de resolución simple. Esto significa que escribieron los números de las variables presentadas, copiaron fragmentos de la biografía mostrada o registraron las partes de la estructura del texto ya proporcionadas, relacionando las variables dadas.

Hoja de trabajo 4

Los niveles de resolución de simple y complejo se definieron de la siguiente manera, tanto para la hoja de trabajo adecuada como para la no adecuada:

Simple: crea una variable a partir de una dada.

Complejo: crea dos o más variables a partir de una dada.

Tabla 24

Nivel de resolución por estudiante de hoja de trabajo 4

Hoja de trabajo 4	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	E. 6	E. 7	E. 8
Nivel de resolución de problemas	Simple	Simple	Complejo	Simple	Simple	Simple	N/A	Simple

En relación a la cuarta hoja de trabajo, realizada el día 2 de mayo durante la misma clase en que se desarrolló la tercera hoja de trabajo, la gran mayoría de las estudiantes alcanzaron el nivel de resolución simple, lo que significa que todas escribieron sobre su autobiografía, creando una variable nueva. Sin embargo, una estudiante obtuvo un nivel de resolución complejo, ya que creó más de una variable.

En relación a esta clase, la estudiante 1, 6 y 8 tuvieron hojas de trabajo adecuadas para facilitar la realización de sus autobiografías debido a su proceso de adquisición de lectoescritura. La estudiante 7 se retiró antes de finalizar la clase, por lo que no realizó esta hoja.

Hoja de trabajo 5

Los niveles de resolución de simple y complejo se definieron de la siguiente manera:

Simple: relaciona entre dos variables dadas.

Complejo: crea una variable a partir de las dadas.

Tabla 25

Nivel de resolución por estudiante de hoja de trabajo 5

Hoja de trabajo 5	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	E. 6	E. 7	E. 8
Nivel de resolución de problemas	Simple	Simple	Complejo	Complejo	Complejo	Complejo	Simple	Simple

Con relación a la quinta hoja de trabajo, realizada el día 9 de mayo, las cuatro estudiantes que obtuvieron un nivel de resolución simple escribieron las mismas características propuestas en la hoja de trabajo, por lo que sólo relacionaron las variables. Por otro lado, las cuatro estudiantes que lograron el nivel de resolución complejo, no sólo vincularon las variables, sino que también escribieron ejemplos de afiches y/o realizaron dibujos, generando nuevas.

Hoja de trabajo 6

Los niveles de resolución de simple y complejo para la hoja de trabajo no adecuada, se definieron de la siguiente manera:

Simple: crea una variable a partir de una dada.

Complejo: crea dos o más variables a partir de una dada.

Los niveles de resolución de simple y complejo para la hoja de trabajo adecuada, se definieron de la siguiente manera:

Simple: relaciona variables a partir de dos dadas.

Complejo: crear una o más variables a partir de dos dadas.

Tabla 26

Nivel de resolución por estudiante de hoja de trabajo 6

Hoja de trabajo 6	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	E. 6	E. 7	E. 8
Nivel de resolución de problemas	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple

En relación a la sexta hoja de trabajo, realizada el día 16 de mayo, todas las estudiantes alcanzaron el nivel de resolución simple, relacionando las variables

dispuestas en la hoja de trabajo. Las estudiantes 1, 6 y 8, desarrollaron hojas de trabajo adecuadas, donde también obtuvieron un nivel de resolución simple.

Hoja de trabajo 7

Los niveles de resolución de simple y complejo se definieron de la siguiente manera, tanto para la hoja de trabajo adecuada como para la no adecuada:

Simple: relaciona variables a partir de dos dadas.

Complejo: crea una o más variables a partir de dos dadas.

Tabla 27

Nivel de resolución por estudiante de hoja de trabajo 7

Hoja de trabajo 7	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	E. 6	E. 7	E. 8
Nivel de resolución de problemas	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	N/A	N/A

En relación a la séptima hoja de trabajo, realizada el día 23 de mayo, todas las estudiantes que asistieron a la clase obtuvieron el nivel de resolución simple, es decir, solo relacionaron las partes del cuento sin haber creado una nueva variable.

La estudiante 1 desarrolló una hoja de trabajo adecuada, donde también logró un nivel de resolución simple.

Hoja de trabajo 8

Los niveles de resolución de simple y complejo se definieron de la siguiente manera, tanto para la hoja de trabajo adecuada como para la no adecuada:

Simple: relaciona las variables dadas.

Complejo: crea variables a partir de las dadas.

Tabla 28

Nivel de resolución por estudiante de hoja de trabajo 8

Hoja de trabajo 8	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	E. 6	E. 7	E. 8
Nivel de resolución de problemas	Simple	Complejo	Complejo	Simple	Simple	Simple	Simple	N/A

En relación a la octava hoja de trabajo, realizada el día 30 de mayo, cinco estudiantes alcanzaron el nivel de resolución simple, relacionando las características de los personajes descritos en el texto. Dos estudiantes obtuvieron el nivel de resolución complejo, haciendo inferencias de las cualidades de los personajes, creando variables nuevas.

Las estudiantes 1 y 6 desarrollaron hojas de trabajo adecuadas, donde lograron un nivel de resolución simple.

Hoja de trabajo 9

Los niveles de resolución de simple y complejo se definieron de la siguiente manera:

Simple: crea una variable a partir de dos dadas

Complejo: crear dos o más variables a partir de una dada

Tabla 29

Nivel de resolución por estudiante de hoja de trabajo 9

Hoja de trabajo 9	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	E. 6	E. 7	E. 8
Nivel de resolución de problemas	Simple	Complejo	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	N/A

En relación a la novena hoja de trabajo, realizada el día 6 de junio, sólo una estudiante alcanzó el nivel de resolución complejo, creando dos variables en relación a las dadas, es decir, menciona la receta y además menciona otros elementos. Las demás estudiantes alcanzaron el nivel de resolución simple, creando sólo una variable esperada.

En cuanto a la estudiante 1, existió una adecuación de escritura a través de otra persona, considerando que ella aún no lograba adquirir completamente la lectoescritura.

Análisis grupal

Para la categoría de resolución de problemas, se categorizó el nivel de logro de cada hoja de trabajo. Para ello, se expondrá una tabla en la que se detalla la hoja de trabajo y el nivel de resolución de cada estudiante, junto con su respectivo gráfico.

Tabla 30

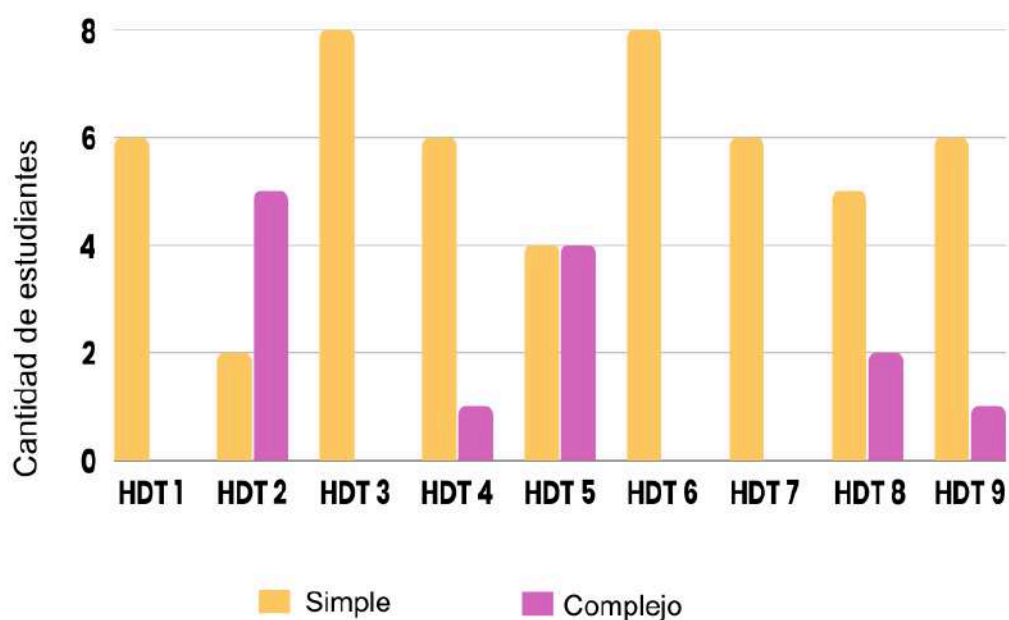
Nivel de resolución de problemas obtenido por estudiante en cada hoja de trabajo

	E.1	E.2	E.3	E.4	E.5	E.6	E.7	E.8
Hoja de trabajo 1	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	N/A	N/A	Simple
Hoja de trabajo 2	Simple	Simple	Complejo	Complejo	Complejo	Complejo	N/A	Complejo
Hoja de trabajo 3	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple
Hoja de trabajo 4	Simple	Simple	Complejo	Simple	Simple	Simple	N/A	Simple
Hoja de trabajo 5	Simple	Simple	Complejo	Complejo	Complejo	Complejo	Simple	Simple
Hoja de trabajo 6	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple

Hoja de trabajo 7	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	N/A	N/A
Hoja de trabajo 8	Simple	Complejo	Complejo	Simple	Simple	Simple	Simple	N/A
Hoja de trabajo 9	Simple	Complejo	Simple	Simple	Simple	Simple	Simple	N/A

Figura 3

Análisis grupal del nivel de resolución de problemas



Nota: “HDT” se refiere a hoja de trabajo.

Al analizar esta categoría es relevante mencionar que, en cada sesión, todas las estudiantes completaron las hojas de trabajo, lo que permitió considerar la totalidad de ellas para el análisis. A partir de aquello, se observa que en la primera hoja de trabajo, las estudiantes alcanzaron únicamente el nivel de resolución simple. Sin embargo, desde la segunda sesión, los niveles de resolución de problemas comienzan a fluctuar entre

simple y complejo. Es importante recalcar que en las hojas de trabajo 3, 6 y 7 todas las estudiantes obtuvieron el nivel de resolución simple, ya que en ellas no se visualizó un nivel superior en el desarrollo de las hojas de trabajo en el que fueron elaboradas.

Es relevante destacar que, sólo la estudiante 1 se mantuvo en un nivel de resolución simple a lo largo de todas las clases implementadas, mientras que el resto de las estudiantes oscilaron entre los niveles simple y complejo. Sin embargo, la estudiante 2 mostró un cambio importante, dado que en las seis primeras hojas de trabajo alcanzó un nivel simple, pero las últimas dos alcanzó el nivel complejo, visualizando un avance en relación a su nivel de resolución.

En cuanto a la resolución de problemas, probablemente los cambios que ocurrieron se deban a la metodología empleada, la cual cautela la no sanción del error, no entrega instrucciones y promueve el desarrollo de emociones favorables, contribuyendo a generar una mayor seguridad y autoestima de cada estudiante.

5.4 Autonomía

Para esta categoría, se analizó el nivel de autonomía de cada estudiante en las distintas intervenciones. Es importante señalar que esta información se obtuvo a partir de las escalas de apreciación, en los criterios de caracteriza, ejecuta, relata, fundamenta y si se autocorrigió en caso de ser necesario.

Se procede a realizar el análisis correspondiente.

Tabla 31

Nivel de autonomía de la estudiante 1

Estudiante 1	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Autonomía	N/L	M/L	M/L	N/L	M/L	M/L	M/L	L

Nota: “L” se refiere a logrado, “M/L” se refiere a medianamente logrado y “N/L” se refiere a no logrado.

La estudiante 1, obtuvo dos registros de no logrado, cinco medianamente logrado y uno logrado en relación a su autonomía. En términos generales, su autonomía durante la primera clase fue clasificada como no lograda y luego se mantuvo en la categoría de medianamente logrado, excepto en la clase 4, donde la estudiante mencionó no sentirse bien, lo que pudo haber influido en su rendimiento. En la última sesión, alcanzó un nivel de autonomía logrado.

Es importante señalar que la estudiante no dominaba la lectoescritura, lo cual pudo haber afectado en su accionar en la secuencia didáctica.

Tabla 32

Nivel de autonomía de la estudiante 2

Estudiante 2	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Autonomía	M/L	M/L	M/L	M/L	L	M/L	L	M/L

La estudiante 2, obtuvo seis registros de medianamente logrado y dos registros de logrado en relación a su autonomía. En términos generales, este criterio osciló entre medianamente logrado y logrado, por lo que ejecutaba partes de la secuencia didáctica de forma autónoma, y otras inducida. Sin embargo, en la mayoría de las clases, gran parte de la secuencia didáctica la realizaba de manera autónoma, y requería apoyo, principalmente, en el criterio de fundamentación y autocorrección.

Tabla 33

Nivel de autonomía de la estudiante 3

Estudiante 3	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Autonomía	M/L	M/L	M/L	M/L	M/L	L	L	L

La estudiante 3, obtuvo cinco medianamente logrado y tres logrado en relación a su autonomía. En términos generales, su autonomía se mantuvo en medianamente logrado hasta la quinta clase. Sin embargo, desde la sesión seis, se visualizó un cambio en su accionar, alcanzando el nivel de logrado hasta el final de las sesiones.

Tabla 34

Nivel de autonomía de la estudiante 4

Estudiante 4	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Autonomía	M/L	M/L	M/L	M/L	M/L	L	L	L

La estudiante 4, recibió cinco medianamente logrado y tres logrado en relación a su autonomía. En general, su nivel de autonomía se mantuvo en medianamente logrado hasta la quinta sesión. No obstante, a partir de la sesión seis, alcanzó el nivel logrado hasta el fin de las intervenciones, evidenciando un cambio al pasar de realizar acciones con ayuda a hacerlo de manera autónoma.

Tabla 35

Nivel de autonomía de la estudiante 5

Estudiante 5	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Autonomía	I/L	L	M/L	M/L	M/L	M/L	L	L

Nota: “I/L” se refiere a intento de logro.

La estudiante 5, alcanzó en la primera sesión el intento de logro, en la segunda, séptima y octava clase obtuvo el criterio de logrado, y entre la tercera y la sexta sesión se mantuvo en medianamente logrado. A grandes rasgos, la estudiante demostró un cambio en su autonomía, transitando de un intento de logro a un logrado en tres ocasiones. No obstante, en la mayoría de las clases, desarrollaba gran parte de la secuencia didáctica de forma autónoma, aunque necesitaba apoyo, sobre todo, en la fundamentación y autocorrección.

Tabla 36

Nivel de autonomía de la estudiante 6

Estudiante 6	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Autonomía	N/A	M/L	M/L	M/L	L	M/L	L	L

La estudiante 6, obtuvo cuatro registros de medianamente logrado y tres registros de logrado en relación a su autonomía. En términos generales, las tres primeras clases asistidas, la estudiante ejecutaba la secuencia didáctica en gran parte de manera inducida. Sin embargo, a partir de la quinta clase, la estudiante comenzó a hacer la secuencia de forma autónoma, a excepción de la clase 6, en la cual consiguió sólo un criterio de modo inducido. Por lo tanto, se observa un cambio en la autonomía de la estudiante, pues alcanzó el criterio logrado en las últimas clases realizadas.

Tabla 37

Nivel de autonomía de la estudiante 7

Estudiante 7	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Autonomía	N/A	N/A	M/L	M/L	L	N/A	L	L

La estudiante 7, obtuvo dos registros de medianamente logrado y tres registros de logrado en relación a su autonomía. Cabe destacar que su asistencia era irregular. En términos generales, la estudiante mostró variaciones en su accionar, transitando de un medianamente logrado en las primeras sesiones asistidas, a un logrado en las últimas intervenciones. Es relevante mencionar que en la sesión 4, donde alcanzó un medianamente logrado, la estudiante comentó repetitivamente estar distraída por temas externos, lo que pudo afectar su autonomía.

Tabla 38

Nivel de autonomía de la estudiante 8

Estudiante 8	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
Autonomía	M/L	I/L	M/L	N/L	N/L	N/A	N/A	N/A

La estudiante 8, obtuvo dos registros de medianamente logrado, un intento de logro y dos no logrado. Es importante mencionar que se ausentó en las últimas tres intervenciones debido a problemas de salud y factores externos. En relación a las clases 2, 3, 4 y 5, se observa a la estudiante bajo efectos de fármacos u otros, lo que pudo influir en su actuar y, en consecuencia, en su autonomía. Esto se demostró en distracciones y dificultades para retener información, por lo que requería apoyo constante durante las clases. Debido a lo anterior, no se visualizaron cambios significativos con relación a su autonomía.

Análisis grupal

Para la categoría de autonomía, se presentó una tabla que detallaba cada sesión y el nivel de logro de cada estudiante. Además, se incluyó un gráfico que presenta visualmente la información.

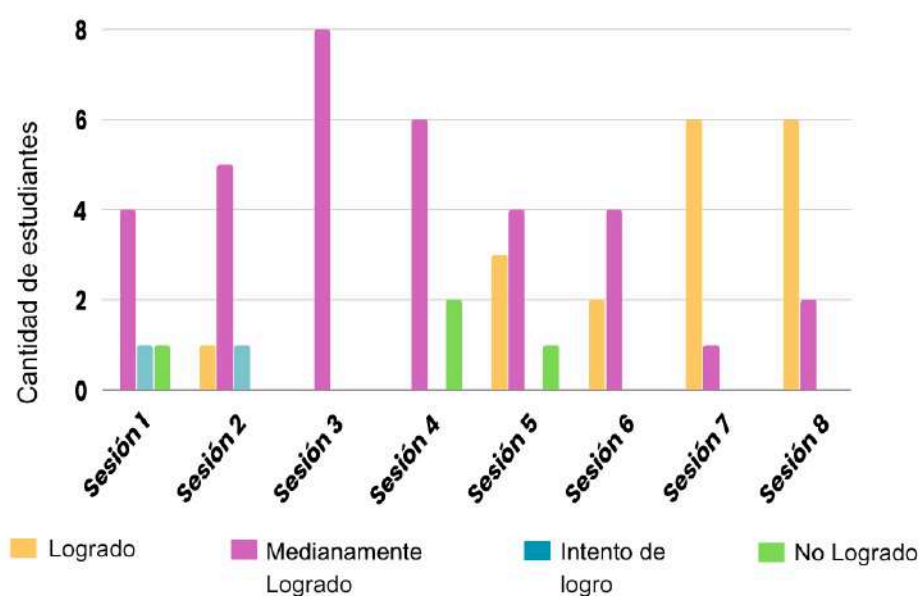
Tabla 39

Autonomía por estudiante en cada sesión

	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8
E. 1	N/L	M/L	M/L	N/L	M/L	M/L	M/L	L
E. 2	M/L	M/L	M/L	M/L	L	M/L	L	M/L
E. 3	M/L	M/L	M/L	M/L	M/L	L	L	L
E. 4	M/L	M/L	M/L	M/L	M/L	L	L	L
E. 5	I/L	L	M/L	M/L	M/L	M/L	L	L
E. 6	N/A	M/L	M/L	M/L	L	M/L	L	L
E. 7	N/A	N/A	M/L	M/L	L	N/A	L	L
E. 8	M/L	I/L	M/L	N/L	N/L	N/A	N/A	N/A

Figura 4

Análisis grupal de autonomía por sesión



Este gráfico presenta una visión general de los criterios de logro alcanzados en cada sesión. En cuanto la autonomía de las estudiantes, se concluye que en las primeras clases de la implementación de la MII, el grupo de estudio se mantuvo, mayoritariamente,

en el criterio de medianamente logrado, con dos intentos de logro, un no logrado y sólo una alcanzó a obtener el nivel de logrado.

Sin embargo, desde la sesión cinco, se observa un aumento en el criterio de logrado en la autonomía. Esto quiere decir, que las estudiantes realizaron la secuencia didáctica durante la clase de forma autónoma. Asimismo, en las últimas tres clases, no existieron los criterios de intento de logro ni no logrado. Es relevante mencionar que en la sesión siete y ocho más de la mitad del grupo de estudio alcanzó el criterio logrado, identificándose un cambio importante al compararse con la primera sesión. Cabe destacar que, en algunas clases, había estudiantes bajo el efecto de fármacos u otras sustancias y con malestares físicos, lo que pudo afectar en la realización de la secuencia didáctica de manera autónoma.

Los cambios anteriormente descritos sobre la autonomía probablemente se deban a la metodología aplicada, la que tiene como objetivo mejorar la autoestima y seguridad en sí mismas. Además, en su aplicación no se dan instrucciones, lo que motiva a la participación mediante actividades relacionadas a sus experiencias previas e intereses, mediante preguntas abiertas que se realizan a lo largo de toda la clase.

Capítulo VI: Discusión e interpretación de resultados

La discusión e interpretación de resultados consideró las categorías principales de la investigación, es decir, disposición emocional, resolución de problemas y autonomía, que se vinculan a los objetivos planteados. Mediante el análisis de estas categorías, se buscó profundizar en el significado de los hallazgos a través de una triangulación de datos recogidos, el marco teórico y la interpretación de los resultados.

La investigación surge a partir de lo observado en la Práctica V: contextos educativos no tradicionales, donde se identificaron diversas problemáticas referentes a la disposición emocional y motivación de las estudiantes al asistir al liceo. En ese contexto, generó la inquietud de mejorar las inseguridades que manifestaban durante las instancias de trabajo que proponen los docentes. Además, la gran mayoría de las estudiantes provenían de realidades con trayectorias escolares discontinuas, caracterizadas por una asistencia más bien esporádica.

Sumado a lo anterior, y considerando la situación de las mujeres privadas de libertad, muchas de ellas están inmersas en un ambiente de violencia recurrente, ya sea entre las mismas internas o incluso desde gendarmería. Además, aquellas que son madres viven en una constante preocupación por sus hijos, dado que no siempre cuentan con red familiar que les brinde seguridad y responsabilidad (Brander et al., 2018). Asimismo, el abandono es una realidad presente en el marco carcelario femenino, pues, según lo que menciona Droppelmann (2021), las mujeres reciben un bajo número de visitas. Todos estos factores, podrían afectar directamente en las emociones de las estudiantes.

En el ámbito educativo, se adoptó la andragogía como enfoque fundamental, desencadenando que la estudiante sea partícipe activa en su proceso de aprendizaje. Esta perspectiva valora la experiencia previa, releva la interacción entre pares y busca generar un sentido significativo para ellas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se planteó implementar la MII como una metodología orientada a transformar aquellas problemáticas identificadas y favorecer la disposición emocional. Este punto de vista se vincula con las ideas de Maturana (2001), quien identifica el amor como la emoción que permite las acciones de aceptar al otro como legítimo otro, promoviendo una convivencia basada en la cooperación, el respeto, el diálogo y la reflexión (Nogueroles, 2022).

Como seres emocionales que conviven con otros, y teniendo en cuenta que las acciones tienen como fundamento una emoción, es primordial destacar la importancia del contexto interaccional, que se comprende como la relación entre individuos dentro de un espacio situacional. En el ámbito educativo, el contexto interaccional incluye las emociones presentes, las situaciones que las gatillan, las relaciones entre estudiantes y docentes, la participación de los individuos, entre otros. De acuerdo con Ibáñez (2001), este contexto puede evaluarse a través del instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, ya que proporciona información valiosa, lo que facilita tomar decisiones orientadas a realizar cambios en el espacio académico.

En este sentido, la disposición emocional para esta investigación se entiende como las disposiciones corporales dinámicas por las que transitan las estudiantes durante las clases, las cuales delimitan su campo de acción. Esta categoría fue analizada en base a las respuestas del instrumento mencionado y la participación de las estudiantes.

Los resultados muestran que la aplicación de la MII provocó un aumento de las emociones favorables hacia el aprendizaje, en conjunto con la aparición de una nueva, y una disminución de las desfavorables, llegando a ser nulas. Asimismo, la participación de las estudiantes se observó activa durante estas clases, ya que la mayoría del grupo de estudio se mantuvo constantemente haciendo comentarios, preguntas y acciones atinentes a la dinámica de la sesión.

Estos cambios positivos en la disposición emocional de las estudiantes se explican en los mismos objetivos de la MII (Ibáñez, 1987), que buscan favorecer la disposición emocional hacia el aprendizaje, mediante una convivencia basada en la aceptación mutua y el respeto. Estas no sólo promueven el cambio de emociones desfavorables para el aprendizaje como el miedo o inseguridad, sino que también mejoran la autoestima y la seguridad en los estudiantes a través de la no sanción del error.

Debido a lo anterior, se valoran las experiencias de todas las estudiantes, lo que gatilla una disposición distinta hacia el aprendizaje, lo que se refleja en las respuestas del mismo instrumento. Por ejemplo, la estudiante 2 expresó sentirse alegre cuando la docente “le encontraba bien todo” (para acceder a las respuestas, ver anexo 5), destacando la no sanción del error durante la implementación de las clases. Por su parte, la estudiante 3 señaló que lo más importante es que la docente le enseñó a valorarse y quererse, lo que está directamente relacionado con una mejora en su autoestima y seguridad.

Bajo la misma perspectiva, es fundamental que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje, mientras que el docente sea mediador. Esto se vincula con lo planteado por Maturana (Noguerol, 2022), donde sostiene que el aprendizaje de un ser vivo está determinado por sí mismo. Estos son sistemas dinámicos determinados por su propia estructura, donde el medio puede generar perturbaciones, pero no determinar los cambios internos.

En este contexto, la relevancia del rol docente recae en generar estas perturbaciones para que el mismo sistema produzca sus propios cambios. El aprendizaje, por ende, surge cuando el organismo interactúa con su entorno, por lo que implica que no está predestinado desde su origen, sino que su desarrollo depende de las relaciones y circunstancias en las que se encuentra.

Lo anterior, se evidenció en las respuestas del instrumento de emociones favorables y desfavorables aplicado posterior a las clases con la MII. En él, detallan cómo se sentían con respecto a la docente que realizó las clases con la metodología. A modo de ejemplo, la estudiante 2 expresa estar emocionada cuando “la profesora la ayudaba en sus tareas”, y la estudiante 4 menciona que “cuando de primera todo me ponía nerviosa pero gracias a la profesora lo superé y estoy feliz”. Ambas hacen alusión al rol docente, es decir, la profesora proporciona un ambiente relacional ameno en el que prima el respeto generando que sus estudiantes se sientan seguras.

Otra de las características de la MII que ejemplifica lo mencionado anteriormente, es el uso de preguntas abiertas durante las clases, lo que permite múltiples posibilidades de respuestas. Estas preguntas sirven para recoger las experiencias y conocimientos previos de las estudiantes, lo cual se considera para las posteriores planificaciones de clases.

Dentro de las planificaciones, se considera el contexto significativo, el que es fundamental, ya que propicia a las estudiantes poder explorar y decidir sus modalidades de respuesta en relación a un conflicto cognitivo. Esta dinámica se manifestó en la participación activa de las estudiantes durante las clases implementadas con la metodología.

Desde la primera implementación, se introdujeron temas en el contexto significativo que captaron la atención de las estudiantes, como las biografías de Felipe Camiroaga y Cecilia “la incomparable” (para acceder a las planificaciones, ver anexo 6). Al incluir personajes reconocidos tanto de la cultura general como del ámbito musical, se generaron relatos y anécdotas vinculadas a la clase, despertando recuerdos e inspiraciones personales.

A partir de los conocimientos previos que se recogieron en la primera intervención, se planificó la clase siguiente en base a un concurso de radio. Este enfoque

estableció una conexión con la realidad del contexto carcelario, donde la radio frecuentemente es el único medio de entretenimiento.

Vinculada a lo anterior, varios de los cambios significativos en la disposición emocional incidieron directamente en la categoría de resolución de problemas, que se define como la capacidad que logra la estudiante para resolver situaciones problemáticas desafiantes, es decir, aquellas que no presentan una respuesta inmediata. Este proceso implica utilizar las relaciones que puede establecer, mediante sus conocimientos y sus experiencias previas.

La no sanción del error contribuyó a generar un ambiente de seguridad que potenció la autoestima de las estudiantes, lo que se reflejó en su capacidad de enfrentar y resolver las hojas de trabajo. Este ambiente propició que las estudiantes expresaran con mayor facilidad sus ideas y soluciones, estableciendo vínculos con sus conocimientos y experiencias previas.

Considerando el análisis hecho en cuanto a resolución de problemas, se concluye que es el aspecto que presenta menos modificaciones en comparación a la disposición emocional y autonomía. No obstante, igualmente existieron cambios en el nivel de resolución de las estudiantes.

La resolución de problemas está cautelada durante toda la sistemática de la MII, pues se coloca a las estudiantes en constantes conflictos que deben resolver de acuerdo a sus conocimientos previos, permitiendo múltiples formas de respuesta y resolución, sin dar instrucciones para resolver estos. Si bien esto ocurrió en todas las intervenciones, se destaca la planificación 8, donde se trabajó con la receta.

En esta clase, se presentó una receta incompleta y, a través de preguntas abiertas, se abordaron aspectos como el tipo de texto, contenido, características, saberes previos y las posibles acciones a realizar con el material, manteniendo a las participantes en un conflicto constante. A través de esta secuencia y sin dar instrucciones, las

estudiantes utilizaron sus conocimientos previos para crear nuevos pasos, reorganizarlos y añadir ingredientes. Esto generó conversaciones enriquecedoras e intercambios de ideas.

Asimismo, para la resolución de problemas es relevante el uso de materiales, ya que estos son un medio que permiten facilitar la comprensión, por lo que deben ser pertinentes al objetivo de aprendizaje planteado. Un ejemplo de ello, es la planificación 7, la cual tenía como objetivo “identificar por su propia experiencia los personajes de un cuento y sus características”. Para el desarrollo de la intervención, se les presentó un cuento y después unas cajas con elementos representativos de los personajes. Las estudiantes fueron clasificando según correspondía, lo que permitió una comprensión más clara de las características asociadas a cada uno.

Los cambios observados en la capacidad de resolución de problemas pueden explicarse por el espacio limitado de intervención con las estudiantes, dado que la implementación de la MII abarcó solo 8 clases. Además, las estudiantes estaban habituadas a seguir instrucciones debido al contexto inserto y experiencias previas, lo que implica una mayor dificultad al realizar actividades al no tener estas presentes. Por ende, es necesario contemplar que si el tiempo de implementación hubiera sido más extenso, la capacidad de resolución de problemas probablemente hubiese experimentado una movilidad mayor, alcanzando niveles más complejos.

A raíz de todo lo anterior mencionado, se evidencia un incremento en la autonomía de las estudiantes. Esto se debe a que tanto la disposición emocional favorable como el cambio en la resolución de problemas, influyeron en el actuar de las estudiantes, reduciendo la necesidad de acciones inducidas.

Para esta investigación, se comprende la autonomía como la actividad que hace la estudiante por sí sola y de manera espontánea durante la clase. Esta no sólo implica la realización de tareas por parte de las estudiantes, sino que también el desarrollo de

habilidades que les permitan tomar decisiones y enfrentar desafíos activamente. De esta forma, se busca que las estudiantes no dependan sólo de la guía del docente, más bien, sean capaces de aplicar sus conocimientos, tomar la iniciativa y reflexionar en base a lo que realizaron.

Este concepto es parte del tercer objetivo de la MII, el cual busca que las estudiantes desarrollen una mayor autonomía, siendo capaces de reflexionar y tomar decisiones por sí mismas. En la investigación, incrementó la autonomía al finalizar las sesiones, ya que en las últimas dos la mayoría de las estudiantes obtuvieron un “logrado” en relación a las primeras, que mantenían un nivel “medianamente logrado”.

Un factor clave en relación al desarrollo de la autonomía, es la ausencia de instrucciones por parte del docente, tanto en las clases como en las hojas de trabajo. Al tener diversas formas de resolución de los conflictos presentados, las estudiantes son capaces de decidir de qué manera la realiza y justificar su elección. Esto se logra a través de las preguntas constantes sobre lo hecho, como: ¿qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste de esa manera?, lo que posibilita a las estudiantes reflexionar y autocorregirse en caso de ser necesario.

En conclusión, se evidenciaron cambios positivos en la disposición emocional, la autonomía y la resolución de problemas en este grupo de estudio, alcanzando el logro de los objetivos de la misma metodología. Estos se resumen en: favorecer la disposición emocional para el aprendizaje, mejorar la autonomía y la seguridad, y lograr una mayor autonomía por parte de las estudiantes. Estos fueron posibles al contemplar la experiencia y los conocimientos previos, el uso de preguntas abiertas, la no sanción de error, no dar instrucciones y con ello, ofrecer múltiples formas de resolución tanto en las clases como en las hojas de trabajo. Con base a lo expuesto, la MII parece ser una estrategia metodológica idónea para trabajar con adultos que cursan su educación en contextos de encierro.

Capítulo VII: Criterios de rigor metodológico y éticos

7.1 Criterios de rigor metodológico

Los criterios de rigor metodológico permiten evaluar la *confiabilidad y credibilidad* de esta investigación naturalista. Para ello, Guba (1981) establece lineamientos específicos para este propósito.

En primer lugar, la credibilidad de la investigación se respalda mediante el método de triangulación. En este caso, se contrastan los instrumentos de recolección de datos empleados, la teoría de la MII y las interpretaciones realizadas por las investigadoras, lo que permitió verificar y validar la información obtenida. Asimismo, otro aspecto que refuerza la credibilidad de la investigación, es la recogida de material referencial. Esto incluyó los instrumentos de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje aplicados, tanto al inicio como al término de las implementaciones de la MII, las hojas de trabajo desarrolladas y las escalas de apreciación por clase. Este material permitió hacer un análisis comparativo, potenciando las interpretaciones y propiciando un enfoque riguroso a la investigación.

En segundo lugar, el criterio de dependencia se llevó a cabo mediante métodos solapados, utilizando una diversidad de instrumentos para recoger datos que se complementan entre ellos. Estos incluyen el instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, las escalas de apreciación por clase y las hojas de trabajo hechas por estudiante. Además, se emplearon pistas de revisión que corresponden a todos los borradores de las revisiones efectuadas por la Dra. Ana María Figueroa, quien efectuó retroalimentaciones, comentarios y sugerencias a lo largo de la investigación. Asimismo, se ejecutó la auditoría de dependencia, realizada por la misma docente. Todo esto asegura una documentación detallada que permite replicar el proceso paso a paso, facilitando la comprensión de cada etapa de la investigación.

Por último, el criterio de confirmabilidad se estableció a través de la auditoría de confirmabilidad, efectuada por un docente informante, el cual tuvo el rol de realizar una revisión detallada y garantizar la veracidad y coherencia de la investigación.

7.2 Protocolo de ética científica

En el marco de este trabajo, se priorizó mantener la objetividad y garantizar el resguardo de las participantes. Buendía y Berrocal (2001) indican que “la ética concierne o nos concierne a todos, en la medida que todo el mundo se enfrenta con situaciones que implican la toma de decisiones” (párr. 2). En relación con la investigación educativa, esto implica ejercer el acto ético responsablemente, evitando cualquier tipo de prejuicio hacia quienes forman parte del estudio.

Debido a lo anterior, resulta fundamental exponer los principios éticos planteados por los autores, los cuales se realizaron para respaldar el respeto y la protección de cada participante.

El principio de autonomía se salvaguarda con el uso de diversos instrumentos, entre ellos una carta de autorización dirigida al establecimiento educacional y otra a Gendarmería, las cuales contienen información sobre la investigación. En cuanto a las estudiantes, se les proporcionaron dos consentimientos informados: uno relacionado con desarrollo del instrumento de emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, y otro referente al uso de las hojas de trabajo.

En cada instrumento empleado se presentó una descripción detallada del propósito y objetivo de la investigación. Además, se especificó en los documentos que la participación es completamente voluntaria, y que las personas involucradas tienen el derecho de no otorgar su consentimiento o de revocarlo en cualquier momento, sin que ello implique una consecuencia para ellas.

Sobre el principio de privacidad de las participantes, esta fue protegida a través del anonimato, asignándoles un número único para identificar a cada estudiante a lo largo de la investigación. También, se mantuvo una estricta confidencialidad respecto a los datos recolectados, asegurando que la información no fuera divulgada a terceros.

Por último, se reservó el derecho a la paridad en el transcurso del estudio, reafirmando que todas las participantes tuvieran un rol equitativo, sin ser utilizadas con fines ajenos a la investigación ni para cumplir objetivos personales.

Capítulo VIII: Conclusiones y reflexiones finales

8.1 Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en relación con la disposición emocional, la resolución de problemas y la autonomía, se lograron identificar diversas conclusiones respecto a las consecuencias generadas por la implementación de la MII en el liceo penitenciario femenino.

En cuanto al primer objetivo específico de la investigación, sobre describir los cambios en la disposición emocional, los resultados indican que, luego de la implementación de la MII, hubo un aumento en las emociones favorables hacia el aprendizaje. Lo anterior conllevó, incluso, a la aparición de una nueva, mientras que las emociones desfavorables disminuyeron hasta llegar a ser nulas, lo cual se evidenció en las respuestas obtenidas del instrumento de emociones favorables y desfavorables hacia el aprendizaje.

Asimismo, la participación de las estudiantes se mantuvo activa a lo largo de todas las implementaciones con la MII, reflejándose en que gran parte del grupo expresó comentarios, preguntas y acciones atinentes en el desarrollo de las clases. Por ende, se demuestra que la implementación de esta metodología propicia un cambio favorable en la disposición emocional de las estudiantes.

En relación al otro objetivo específico, sobre describir los cambios en la capacidad de resolución de problemas de las estudiantes, se observó que estuvo estrechamente vinculado a la disposición emocional. Esto facilitó que las estudiantes desarrollaran mayor seguridad en sí mismas, lo que les permitió realizar diferentes ejecuciones en las hojas de trabajo, oscilando entre los niveles de resolución simple y complejo. Aunque las variaciones en este criterio fueron menos evidentes, es importante señalar que se llevaron a cabo en sólo ocho intervenciones.

Con respecto al último objetivo específico, referente a las variaciones en la autonomía de las estudiantes durante las últimas intervenciones implementadas,

demonstraron la capacidad de tomar decisiones de forma autónoma durante la sistemática de aplicación de la MII. Esto se manifestó en que las estudiantes caracterizaron, ejecutaron, relataron, fundamentaron y se autocorrigieron de manera espontánea durante las clases. Antes de estas implementaciones, las participantes manifestaron inseguridad y baja autoestima, lo cual se reflejó en que sus acciones eran realizadas inducidamente. Por lo tanto, el cambio en su disposición emocional, facilitó también el desarrollo de la autonomía en el grupo.

En términos del objetivo general de la investigación, se concluye que se revelaron cambios significativos en las estudiantes. Estos se observaron principalmente en las tres categorías mencionadas: disposición emocional, resolución de problemas y autonomía. Es importante destacar que estas categorías están estrechamente interrelacionadas, de modo que al modificarse una de ellas, también se generan variaciones en las otras. En este contexto, la sistemática de aplicación de la MII propicia los cambios identificados en las estudiantes, pues estos están profundamente vinculados a los objetivos que tiene la misma metodología.

Una de las principales dificultades del contexto carcelario es implementar una metodología por un periodo prolongado con un grupo de estudio estable, debido a la constante rotación de estudiantes. A pesar de ello, en las ocho clases realizadas, se evidenciaron cambios en las estudiantes. Estos pudieron haber incrementado si el tiempo de intervención hubiera sido mayor.

En consecuencia, podemos concluir que se cumplieron los objetivos de esta investigación, tanto el general como los específicos, así como las preguntas planteadas.

8.2 Reflexiones finales

Para finalizar este proceso investigativo, se presentan las siguientes reflexiones obtenidas durante el desarrollo del estudio.

En cuanto a la implementación de la MII, ninguna de nosotras habíamos aplicado esta metodología en algún contexto real. Al ser esta nuestra primera experiencia, como

investigadoras evidenciamos que “se aprende haciendo”, pues al comienzo se nos dificultó pensar en ideas para contextos significativos, y asegurar que quien las implementa pudiera aplicar la secuencia didáctica según lo planteado en la teoría. Sin embargo, con el tiempo, la metodología aplicada comenzó a proyectarse en las estudiantes, ya que los objetivos propuestos se iban cumpliendo. Esto evidencia el trabajo y aprendizaje logrado como investigadoras a lo largo del proceso.

A partir de lo anterior, es relevante comprender que lo que ocurre en las estudiantes depende de cómo el docente establece metas y herramientas pertinentes en relación con las necesidades que presenten, lo cual se visualiza en las planificaciones y ejecución de las mismas clases. Las reflexiones que surgen referente al mismo rol como docente diferencial en este contexto, recae en fomentar aprendizajes significativos en las estudiantes, diseñando estrategias pedagógicas inclusivas que valoren la diversidad y la realidad del grupo, considerando sus necesidades, características, experiencias previas e intereses.

Esto adquiere una vital importancia en EPJA, pues las estudiantes provienen de contextos donde su escolarización ha sido limitada, ya sea por deserción o por la falta de acceso a la educación. Por lo tanto, es necesario captar su interés para lograr cautivarlas con el sistema educativo.

Por otro lado, el enfoque constructivista, propio del perfil del docente diferencial formado en la UMCE, es muy distinto al paradigma tradicional que suelen emplear los docentes de aula regular. En este sentido, el perfil de egreso de esta carrera destaca que: “su desempeño se fundamenta desde un enfoque de derecho y justicia social, abordando necesidades educativas a través del trabajo colaborativo y en equipos interdisciplinarios, para favorecer oportunidades de aprendizaje en distintos contextos sociales y educativos” (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, s.f, párr. 3).

Lo anterior genera un choque de paradigmas, lo que también dificulta el trabajo colaborativo que se debe llevar a cabo entre ambos docentes, lo que es fundamental

para establecer metas en común para el aprendizaje de los estudiantes. Por ende, también surge la pregunta de cómo se forman los profesionales de la educación en diversos ámbitos de la pedagogía. Con ello, se deja la invitación a descubrir y atreverse con otras didácticas y metodologías, que consideren distintas áreas del ser humano.

Por último, al conocer e implementar la metodología en el contexto del liceo penitenciario, la investigación resalta la gran relevancia de la teoría de Humberto Maturana. En este sentido, como grupo logramos apropiarnos de las conceptualizaciones expuestas por el autor y lo que implica actuar desde el amor y ver al otro como legítimo otro, independientemente de su historia.

En este contexto, se logró crear un ambiente profundamente humano, en el que la convivencia se basó en la aceptación y el respeto mutuo. A menudo, se tienen prejuicios sobre las personas privadas de libertad debido a los delitos que cometieron, pero al insertarse en ese contexto se puede comprender cómo es su realidad. El aprendizaje que ellas adquieren en la escuela se convierte en una herramienta valiosa para su vida diaria, proporcionándoles no sólo conocimientos académicos, sino también una oportunidad para transformar su realidad. Como resultado, se construyó un espacio más inclusivo, donde la comprensión y el respeto por la historia de cada estudiante fueron fundamentales para el éxito de la implementación de la MII, demostrando que cada individuo, independientemente de su pasado, tiene la capacidad de aprender y crecer.

A partir de lo expuesto anteriormente, como grupo nos motiva observar los cambios en otros estudiantes con la implementación de diversas didácticas y metodologías en otros contextos no tradicionales, incluso en otras asignaturas, y con períodos de intervención más prolongados.

Capítulo IX: Límites de estudio

9.1 Límites del estudio

En el presente apartado se exponen las limitaciones de la investigación, agrupadas en dos categorías: el objeto de estudio y el grupo de investigadoras.

Con relación al objeto de estudio y una característica relevante del contexto, es la asistencia irregular en el centro educativo, ya que las estudiantes podían incorporarse en cualquier momento del año o retirarse debido a cambios en su situación jurídica, el término de su condena, su traslado a la sección laboral, por medidas internas que les impedían asistir al liceo, entre otras. Además, algunas estudiantes asistieron a clases bajo efectos de fármacos y/o sustancias ilícitas, lo que limitaba su participación y su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el aula utilizada para las intervenciones no era adecuada para el desarrollo de las clases, pues su reducido tamaño y ubicación fuera del establecimiento facilitaban interrupciones constantes por parte de personas externas. Asimismo, los docentes solían demorarse en llegar, lo que acortaba el bloque de clases de 60 minutos. Esto provocó la necesidad de simplificar las actividades al momento de planificar y en algunas ocasiones, no lograr anotar la fundamentación de lo realizado en la hoja de trabajo por cada estudiante.

Debido a las horas semanales destinadas a la asignatura de lengua castellana y comunicación, las sesiones para la investigación solo pudieron implementarse una vez a la semana. Sumado a lo anterior, en ocasiones hubo suspensiones de clases que no estaban previstas, junto con otras programadas según la calendarización, ambas derivadas de características propias del contexto. Esto redujo aún más la cantidad de sesiones que se pudo realizar.

Respecto al grupo de investigadoras, en las principales limitaciones, se destaca la inexperiencia propia de realizar por primera vez una investigación, lo que resultó en constantes correcciones y revisiones del trabajo, y en la dificultad en la organización del tiempo disponible.

Además de lo mencionado, se enfatiza la poca experiencia en la implementación de clases con la MII a un grupo completo y durante todo el bloque de clases, tanto por parte de quien las llevó a cabo como de las demás investigadoras. Esto generó, en un principio, la necesidad de realizar constantes correcciones en las planificaciones y hojas de trabajo. Además, en las dos primeras clases, la falta de experiencia influyó en el manejo de la situación cuando las estudiantes se enfrentaron a las hojas de trabajo sin instrucciones, así como en recoger todos los comentarios atinentes y enlazarlos con la dinámica de la clase.

Referencias

- Acosta, L., González, C. y Laurent, I. (2022). *Implementación de la Metodología Interaccional Integrativa de los titulados y tituladas de Educación Diferencial con mención en Problemas de Aprendizaje de la UMCE al integrarse al campo laboral*. [Tesis de pregrado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación]. Repositorio institucional. http://bibliorepo.umce.cl/tesis/diferencial_pa/2022-implementacion_de_MII_de_los_titulados_y_tituladas_de_educacion_diferencial_con_mencion_en_problemas_de_aprendizaje_de_la_UMCE_al_integrarse_al_campo_laboral.pdf
- Aedo, E. y Pérez, P. (1997). *Una opción educativa diferente en la Metodología Interaccional Integrativa, para menores considerados en situación de alto riesgo social pertenecientes al Centro de Tránsito y Distribución de San Joaquín*. [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Alarcón, M. y Espinoza, M. (2002). *Aplicación de la Metodología Interaccional Integrativa a un grupo de adultos pertenecientes a un primer nivel de alfabetización en un Centro Integrado de Educación de Adultos*, [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Alarcón, P., Albarrán, B., González, P., Jiménez, J. y Soto, P. (2024). *Aplicación de la Metodología Interaccional Integrativa (MII) en la asignatura de Educación Física en contextos de educación regular para estudiantes de segundo básico, en una escuela de la comuna de San Joaquín*. [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Alcalá, A. (1998). *Propuesta de una definición unificadora de Andragogía*. Universidad Nacional Abierta.

<https://cis6016didacticadelaeducacionsuperior20181.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/propuesta-de-definicion-unificadora-de-andragogia.pdf>

- Arnal, J., del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Editorial Labor, S.A.
- Aros, A. Carrasco, J. Molina, D. Molina, Y & Pacheco, V. (2019). *Aprendizaje y Emociones. Las implicancias de la implementación de la Metodología Interaccional Integrativa (MII) en estudiantes pertenecientes a un Centro de Educación Integrada de adultos de primer ciclo de enseñanza media en la asignatura de Matemáticas*. [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Berrocal, E. y Buendía, L. (2001). La Ética de la Investigación Educativa. *Agora digital*, (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963248>
- Brander, F., Sanhueza, G., y Reiser, L. (2018). Encarcelamiento femenino en Chile. Calidad de vida penitenciaria y necesidades de intervención. *Revista de Ciencias Sociales*, 32(45), 119-145. <https://rccs.cienciassociales.edu.uy/index.php/rccs/article/view/26/16>
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación. (2023). *Apuntes*. Biblioteca Digital del Ministerio de Educación. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19346/APUNTES%2025_2023_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comet, C. y Jiménez, V. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5757749.pdf>
- Decreto con Fuerza de Ley 2 de 2009a. [Ministerio de Educación]. *Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 20.370 con las normas no derogadas del*

decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005. 16 de diciembre de 2009. D.O. No. 39.700. <https://bcn.cl/2f6yy>

Decreto 257 de 2009b. [Ministerio de Educación]. *Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga el Decreto Supremo N° 239, de 2004, del Ministerio de Educación y sus modificaciones en la forma que señala.* 01 de julio de 2009. D.O. No. 39.440. <https://bcn.cl/3e0p7>

Decreto Exento 2169 de 2007a [Ministerio de Educación]. *Aprueba el reglamento de evaluación y promoción para educación básica y media de adultos.* 07 de noviembre de 2007. D.O. No. 38.944. <https://bcn.cl/2tsdk>

Decreto Exento 1000 de 2009c [Ministerio de Educación]. *Aprueba plan y programas de estudio para la educación media de adultos.* 29 de mayo de 2009. D.O. No. 39.453. <https://bcn.cl/3j9ch>

Decreto Exento 999 de 2009d [Ministerio de Educación]. *Aprueba plan y programas de estudio de formación en oficios para la educación básica de adultos.* 29 de mayo de 2009. D.O. No. 39.453. <https://bcn.cl/30n03>

Decreto Exento 584 de 2007b [Ministerio de Educación]. *Aprueba plan y programas de estudio para la enseñanza básica de adultos.* 15 de marzo de 2007. D.O. No. 38.749. <https://bcn.cl/30n02>

Decreto 326 de 1989 [Ministerio de Relaciones Exteriores]. *Promulga el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, adoptado por la asamblea general de la organización de las naciones unidas el 19 de diciembre de 1966, suscrito por Chile el 16 de septiembre de 1969.* 28 de abril de 1989. <https://bcn.cl/27lbb>

Díaz Sanjuán, L. (2010). *La observación*. Facultad de psicología. Universidad Autónoma de México. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

Droppelmann, C. (2021). *La invisible vida de las mujeres privadas de libertad*. Ciperchile.

[https://www.ciperchile.cl/2021/04/15/la-invisible-vida-de-las-mujeres-privadas-de-libertad/#:~:text=En%20Chile%2C%20en%20su%20mayor%C3%ADa,\(19%20a%20nivel%20nacional\)](https://www.ciperchile.cl/2021/04/15/la-invisible-vida-de-las-mujeres-privadas-de-libertad/#:~:text=En%20Chile%2C%20en%20su%20mayor%C3%ADa,(19%20a%20nivel%20nacional))

Escobar, M. y Gómez, J. (2018). Método Andragógico: pilar fundamental de la enseñanza en la educación superior. *Revista REDINE*, 10(1), 60–67.

<https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/download/1218/524/975#:~:text=Al%20respecto%20Adam%20citado%20por,resultados%20exitosos.%22%20>

Gendarmería de Chile. (2024a). *Caracterización de Personas Privadas de Libertad*.

Gendarmería.gob. Recuperado el 16 de mayo de 2024 de https://www.gendarmeria.gob.cl/car_personas_pp.html

Gendarmería de Chile. (s.f). *Establecimientos penitenciarios*. Gendarmería.gob.

<https://www.gendarmeria.gob.cl/establecimientos.html#:~:text=Centros%20Penite>
[nciarios%20Femeninos%20\(CPF\)%3A,hijos%20lactantes%20de%20las%20intern](https://www.gendarmeria.gob.cl/establecimientos.html#:~:text=Centros%20Penite)
[as](https://www.gendarmeria.gob.cl/establecimientos.html#:~:text=Centros%20Penite)

Gendarmería de Chile. (2024b). Población reclusa por establecimiento.

Gendarmería.gob.
https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fhtml.gendarmeria.gob.cl%2Fdoc%2Festadisticas%2FS.Cerrado%2Fs.cerrado_feb24.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK

Guba, E. (1981). Criterios para evaluar la fiabilidad de las investigaciones naturalistas.

Investigación y desarrollo de tecnología educativa, 29 (2), 75-91.

Ibáñez, N. (1987). Metodología Interaccional Integrativa: Lineamientos generales.

ACHILS edición especial 1987, conferencias II Jornadas de lectura.

Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: Una nueva dimensión evaluativa.

Estudios Pedagógicos, (27), 43-53.

- Ibáñez, N. (2002a). La Metodología Interaccional Integrativa: Una propuesta de cambio. *Teoria e Prática da Educação*, Vol 4 N°10.
- Ibáñez, N. (2002b). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45.
- Ibáñez, N. (2005). Metodología Interaccional Integrativa (MII): Un modelo de aprendizaje. *Esquemas Pedagógicos*, (6), 28-34.
- Ibáñez, N. (2011). Evaluación de cálculo y resolución de problemas (2a. ed.). InteractúaChile.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2015). *Estudio de las condiciones carcelarias en Chile 2014-2015*.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2019). *Informe de observación C.P.F de Santiago*.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la Teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 18, 3-32.
<https://desarrollohumanout.files.wordpress.com/2018/05/autonomia-como-objetivo.pdf>
- Liceo Santa María Eufrasia. (2024). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Letelier-Gálvez, M. E. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, 3, 3-24.
<https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/53800/62893>
- Ley 21.040. (2017). Crea el sistema de educación pública. Fecha de promulgación 24 de noviembre del año 2017. Ministerio de Educación. D.O. No. 41.916.
<https://bcn.cl/2f4ye>
- Luria, A., & Tsvetkova, L. (1981). *La resolución de problemas y sus trastornos*. Editorial Fontanella, S. A.
<https://drive.google.com/open?id=1viBHJdd7T31Ps5mGZBBt97IxE9u8Sb1u>

- Maldonado, C. (2017). *El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una I. E. de Miraflores*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/8914/Maldonado_Palacios_Rol_docente_favorecedor_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Manrique Chávez, Z. (2013). La teoría de Vygotsky y el pensamiento crítico en los docentes del Instituto Superior Pedagógico de Huancavelica. *Revista ECIPerú*, 10(1), 95-99. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4814581.pdf>
- Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿Objetiva o construida?* Anthropos Editorial. <https://meinps.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/maturana-humberto-la-realidad-objetiva-o-construida-2.pdf>
- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Dolmen ediciones S.A. https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/educacion-emocional-2019/upload/Maturana_Humberto_-_La_Objektividad_Un_Argumento_Para_Obligar.PDF
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Ediciones Dolmen Ensayo. https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (Sánchez, J. Trad.). Pearson Educación, S. A.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2018). *Síntesis de resultados: Resultados Educación Casen 2017* [Diapositiva de PowerPoint] https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_educacion_casen_2017.pdf
- Ministerio de Educación. (2020a). *Manual Portafolio Educación en Contextos de Encierro*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14541/Manual%20PF%20ECE_2020_contingencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ministerio de Educación (2020b). *Reporte proceso de monitoreo y seguimiento oferta pública 2020: Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)*.
<http://bibliotecadigital.dipres.gob.cl/bitstream/handle/11626/20120/Educaci%c3%b3n%20de%20Personas%20J%c3%b3venes%20y%20Adultas%20%28EPJA%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (s.f.-a). *¿Qué es la Educación en Contextos de Encierro?*. Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Recuperado el 10 de abril de 2024, de
<https://epja.mineduc.cl/que-es-la-educacion-en-contextos-de-encierro/>
- Ministerio de Educación (s.f.-b). *Nivelación de estudios básicos y medios modalidad flexible*. Ayuda MINEDUC. Recuperado el 8 de diciembre de 2024.
<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/nivelacion-de-estudios-basicos-y-medios-modalidad-flexible-6>
- Ministerio de Educación (s.f.-c). *¿A quién está dirigida?*. Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Recuperado el 30 de abril de 2024.
<https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-estudiantes/quien-esta-dirigida/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). Ciencia y tecnología. “Los seres humanos aprendemos en la convivencia”. *Revista de Educación*, (376), 1-20.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/5052/reveduc%20376.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Minotta-Valencia, C. (2014). Caracterización de las fases en la resolución de problemas y su análisis a través del reporte verbal del pensamiento. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 16(1), 166-177.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5164700.pdf>
- Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: Visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38),

411-418. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005

Nogueroles Jové, M. (2022). Humberto Maturana. Ciencia, educación y democracia desde la biología del amor. *Bajo Palabra*, (30), 139–154. <https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/16493/15598>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f) *El derecho a la educación*. UNESCO. Recuperado el 22 de abril de 2024. <https://www.unesco.org/es/right-education>

Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la educación de jóvenes y adultos en Chile: Hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Revista temas de educación*, (19), 57–66. <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/380/403>

Pulido, O. (2002). Transformación en la Convivencia Humberto Maturana R. *Fundación Convivencia*, 48-51. https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/08/art-6_6.pdf

Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Piaget-Vigotski-y-Maturana-Constructivismo-a-tres-voces.pdf>

Ruiz, M. (2013). Educación Especial de Adultos Privados/as de Libertad. Centros de Estudios MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4436/mono-1125.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social y Familia. (2022). *Índice de prioridad social de comunas 2022*.

https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/INDICE-DE-PRIORIDAD-SOCIAL-2022_V2.pdf

Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. (2023a). *Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes: Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)*.

Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. (2023b). *Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes: Orientaciones generales*.
https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2023/02/articles-331221_recurso_pdf.pdf

Universidad Abierta y a Distancia de México. (s.f). *Sistemas y salud: Fundamentos de la teoría general de sistemas*.
https://dmd.unadmexico.mx/contenidos/DCSBA/BLOQUE2/GSS/01/HSSA/unidad_01/descargables/HSSA_U1_Contenido.pdf

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (s.f). *Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Comunicación y Lenguaje, o Educación de las Personas Sordas, o en Aprendizaje*. Pregrado.umce. Recuperado el 8 de diciembre de 2024 de
<https://pregrado.umce.cl/index.php/pedagogia-en-educacion-especial-con-especialidad-en-comunicacion-y-lenguaje-o-educacion-de-las-personas-sordas-o-en-aprendizaje>

Anexos

ANEXO 1: Consentimiento informado de Gendarmería y escuela.....	130
ANEXO 2: Consentimiento informado para estudiantes mayores de edad para el Instrumento de Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje.....	132
ANEXO 3: Consentimiento informado para estudiantes mayores de edad para las Hojas de Trabajo.....	142
ANEXO 4: Asistencia de estudiantes.....	151
ANEXO 5: Instrumento Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje....	152
ANEXO 6: Planificaciones.....	188
ANEXO 7: Escalas de apreciación.....	203
ANEXO 8: Hojas de trabajo.....	219

ANEXO 1: Consentimiento informado de Gendarmería y escuela



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

Fecha, 19-06-2024

COORDINADOR(A) EDUCACIONAL CENTRO PENITENCIARIO FEMENINO (CPF) DE SANTIAGO

Yo, GENDARME P Valeska Aburto Grandón, COORDINADORA EDUCACIONAL (C), otorgo las facilidades correspondientes a las estudiantes de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con especialidad en Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Sofía del Carmen Jiménez Poblete (RUT 20.788.155-4), Catalina Krishna Jesús Farfán Herrera (RUT 20.453.057-2), Kamila Pacheco Aránez (RUT 20.818.730-9), Vania Nicolet Ramírez Ponce (RUT 20.420.268-0) y Julissa Noemí Valenzuela Donaire (RUT 20.240.082-5), para realizar el trabajo para su Memoria de titulación "Aplicación de la Metodología Interaccional Integrativa (MII) para favorecer la disposición emocional hacia el aprendizaje de las estudiantes en contexto de encierro en un Liceo Penitenciario Femenino de la Región Metropolitana" en la institución que represento.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es "Describir los cambios que surgen en un grupo de estudiantes que asisten a un liceo penitenciario femenino de la Región Metropolitana, a partir de la implementación de la MII", y que para ello se requerirá aplicar una serie de planificaciones, y durante la administración será necesario recoger datos, que se realizarán a través de instrumentos como escalas de apreciación, hojas de trabajo y algunas encuestas para las estudiantes. Las personas involucradas en el estudio serán las estudiantes del primer nivel básico A, que asisten al Liceo Penitenciario Femenino "Santa María Eufrasia" ubicado en la comuna de San Joaquín.

He sido informado(a) de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. También he sido informado(a) que los datos serán recogidos entre abril del 2024 hasta diciembre del 2024, los datos personales relacionados serán custodiados por 5 años y luego será destruido, y que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de los resultados y/o presentación a través de un seminario.

La participación de los sujetos de investigación es LIBRE Y VOLUNTARIA e independiente de esta autorización.

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (se utilizarán seudónimos para referirse a las estudiantes), será utilizada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida y resguardada en la sala de la profesora guía Dra. Ana María Figueroa Espinola, quien se desempeña en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ubicada en Av. José Pedro Alessandri 774 en la comuna de Ñuñoa. La información estará bajo su custodia, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica. Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que la institución que represento cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano, Ley 20.584 sobre los Derechos de los Pacientes en Salud y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma:

Nombre: Valeska Aburto Grandón

Tímbre de la Institución:



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl [f @umced](https://www.facebook.com/umce.cl) [@umced](https://www.instagram.com/umce.cl) [t @umced](https://www.tiktok.com/@umced) [✉ contacto@umce.cl](mailto:contacto@umce.cl)



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

Fecha, _____ 10 abril 2024 _____

DIRECTOR(A) ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

Yo, Kenia Zamorano Urria, Rut: 8-040.187-6, Directora Liceo Santa María Eufrasia, otorgo las facilidades correspondientes a las estudiantes de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con especialidad en Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Sofía del Carmen Jiménez Poblete (RUT 20.788.155-4), Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera (RUT 20.453.057-2), Kamila Pacheco Araneda (RUT 20.818.730-9), Vanía Nicolet Ramírez Ponce (RUT 20.420.268-0) y Julissa Noemí Valenzuela Donaire (RUT 20.240.082-5), para realizar el trabajo para su Memoria de titulación "Aplicación de la Metodología Interaccional Integrativa (MII) para favorecer la disposición emocional hacia el aprendizaje de las estudiantes en contexto de encierro en un Liceo Penitenciario Femenino de la Región Metropolitana" en la institución que represento.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es "Describir los cambios que surgen en un grupo de estudiantes que asisten a un liceo penitenciario femenino de la Región Metropolitana, a partir de la implementación de la MII", y que para ello se requerirá aplicar una serie de planificaciones, y durante la administración será necesario recoger datos, que se realizarán a través de instrumentos como escalas de apreciación, hojas de trabajo y algunas encuestas para las estudiantes. Las personas involucradas en el estudio serán las estudiantes del primer nivel básico A, que asisten al Liceo Penitenciario Femenino "Santa María Eufrasia" ubicado en la comuna de San Joaquín.

He sido informado(a) de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. También he sido informado(a) que los datos serán recogidos entre abril del 2024 hasta diciembre del 2024, los datos personales relacionados serán custodiados por 5 años y luego será destruido, y que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de los resultados y/o presentación a través de un seminario.

La participación de los sujetos de investigación es LIBRE Y VOLUNTARIA e independiente de esta autorización.

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (se utilizarán seudónimos para referirse a las estudiantes), será utilizada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida y resguardada en la sala de la profesora guía Dra. Ana María Figueroa Espínola, quien se desempeña en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ubicada en Av. José Pedro Alessandri 774 en la comuna de Ñuñoa. La información estará bajo su custodia, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica. Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que la Institución que represento cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano, Ley 20.584 sobre los Derechos de los Pacientes en Salud y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: _____
Nombre: Kenia Zamorano Urria
Timbre de la Institución: _____



ANEXO 2: Consentimiento informado para estudiantes mayores de edad para el Instrumento de Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES MAYORES DE EDAD (Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje - Estudiantes primer ciclo básico de la Escuela Santa María Eufrasia)

Nuestros nombres son Sofía del Carmen Jiménez Poblete (RUT 20.788.155-4), Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera (RUT 20.453.057-2), Kamila Pacheco Araneda (RUT 20.818.730-9), Vania Nicolet Ramírez Ponce (RUT 20.420.268-0) y Julissa Noemí Valenzuela Donaire (RUT 20.240.082-5), estudiantes de Educación Especial especialidad Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y nuestra investigación consiste en "Aplicación de la Metodología Interaccional Integrativa (MII) para favorecer la disposición emocional hacia el aprendizaje de las estudiantes en contexto de encierro en un Liceo Penitenciario Femenino de la Región Metropolitana", con el propósito de describir los cambios que surgen en un grupo de estudiantes que asisten a un liceo penitenciario femenino de la Región Metropolitana, a partir de la implementación de la MII.

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo. Incluso, estando ya en la investigación puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos desarrollar el instrumento de Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje, que se te entregará uno al comienzo de la investigación (abril del 2024) y otro al finalizar ésta (junio del 2024).

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará resguardada en la sala de la profesora guía Dra. Ana María Figueroa Espínola, quien se desempeña en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ubicada en Av. José Pedro Alessandri 774 en la comuna de Ñuñoa. Solo los investigadores pueden acceder a ella. Se guardarán los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto las investigadoras, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar a las investigadoras: Julissa Noemí Valenzuela Donaire, teléfono +569 87853945, correo julissa.donaire2020@umce.cl; Kamila Pacheco Araneda, teléfono +569 87648252, correo kamila.pacheco2020@umce.cl; Sofía del Carmen Jiménez Poblete, teléfono +569 67876805, correo sofia.jimenez2020@umce.cl; Vania Nicolet Ramírez Ponce, teléfono +569 89146475, correo vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

 www.umce.cl  [@umced](https://www.facebook.com/umced)  [@umced](https://www.instagram.com/umced)  [@umced](https://twitter.com/umced)  contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

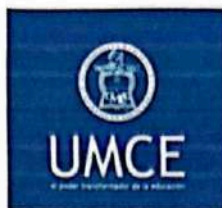
Acepto participar en el presente estudio (**Nombre, Firma y/o Huella Digital**)

Fecha: _____
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

 www.umce.cl  [@umced](https://www.facebook.com/umced)  [@umced](https://www.instagram.com/umced)  [@umced](https://twitter.com/umced)  contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

MARGARITA ARANGAIZ

Fecha: Santiago / 12 / 04 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Kamila Pacheco Arancada 20.818.730-9 Kami
Vania Ramírez Ponce 20.420.268-0
Catalina Farina Herrera 20.453.057-2
Sepia Jiménez Robledo 20.788.155-4
Jolissa Valenzuela Domínguez 20.250.082-5

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

PATRICIA SILVA CARDENAS

PATRICIA SILVA C

Fecha: 12.04.2024 / VIERNES / 1 2024
Ciudad Día Mes Año

<u>Kamila Pacheco Arnedo</u>	<u>20.818.730-9</u>	<u>Kami</u>
<u>Vania Ramirez Rosce</u>	<u>20.420.268-0</u>	<u>[Firma]</u>
<u>Catalina Fariña Herrera</u>	<u>20.453.057-2</u>	<u>[Firma]</u>
<u>Sebastián Jiménez Poblete</u>	<u>20.700.157-4</u>	<u>[Firma]</u>
<u>Jolissa Valenzuela Benavente</u>	<u>20.210.082-5</u>	<u>[Firma]</u>

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl [f @umced](#) [@umced](#) [t @umced](#) [contacto@umce.cl](#)



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

sofia.jimenez2020@umce.cl; Vania Nicolet Ramírez Ponce, teléfono +569 89146475, correo vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Johana Mariana Vargas Alvarez
Johana VARGAS A.

Fecha: 12/4/ VICANCU ABRIL 1 2024
Ciudad Día Mes Año

Julissa Valenzuela Donaire 20.240.082-5 JH
Kamila Pacheco Arancada 20.818.730-9 Kami
Catalina Fariña Herrera 20.453.057-2 CFH
Sofía Jiménez Poblete 20.798.155-4 SJM
Vania Pamela Ponce 20.420.268-0 VPP

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

⊕ www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

SARA Aguirre Vea

[Firma]

Fecha: _____ / 18 / 04 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Vania Ramírez Pavez 20420.268-0 [Firma]

Sofía Jiménez Robble 20.788.450-9 [Firma]

Julissa Valenzuela Doraire 20.240.082-5 [Firma]

Kamila Pacheco Arreda 20.818.730-9 Kami

Catalina Fariña Herrera 20.453.057-2 [Firma]

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

Ⓜ www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Carmen Rosa Gutiérrez Maldonado

[Firma manuscrita]

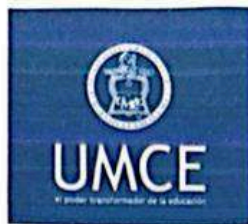
Fecha: 18 / 04 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Sofía Jiménez Poblete 20.788.115-4 *[Firma]*
Valia Poblete Ponce 20.420.268-0 *[Firma]*
Julissa Valenzuela Ponce 20.240.082-5 *[Firma]*
Kamila Pacheco Arancada 20.818.730-4 *[Firma]*
Catalina Fariña Herrera 20.453.057-2 *[Firma]*

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl [f @umced](#) [@umced](#) [t @umced](#) [contacto@umce.cl](#)



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

sofia.jimenez2020@umce.cl; Vania Nicolet Ramírez Ponce, teléfono +569 89146475, correo vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Emilia Obubey Obubey

Fecha: Santiago / 18 / 04 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Jolissa Velazquez Donaire 2020.082-5

Kamila Pacheco Arancada 20.818.730-9 Kami

Catalina Fariña Herrera 20.453.053-2

Sofía Jiménez Poblete 20.798.155-4

Vania Ramírez Ponce 20.20208-0

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl [f@umcecl](https://www.facebook.com/umcecl) [@umcecl](https://www.instagram.com/umcecl) [t@umcecl](https://www.tiktok.com/@umcecl) contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

ELIZABETH CAROL HERRERA CATALÁN
[Firma]

Fecha: Santiago / 02 / 05 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Julissa Valenzuela Donaire 20.240082-5 *[Firma]*

Kamila Pacheco Arancada 20.818.730-9 *[Firma]*

Catalina Fariña Herrera 20.453.057-2 *[Firma]*

Sofía Jiménez Poblete 20.799.155-4 *[Firma]*

Vanía Ramírez Pizarro 20.420.268-0 *[Firma]*

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

⊕ www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

vania.ramirez.p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

/// GLORIA GUSTAINSSON RUIZ

Fecha: SANTIAGO / 12 / 09 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Kamila Pacheco Araneda 20.818.730-9 Kami

Vania Ramirez Ponce 20.420.268-0 ///

Catalina Fariña Herrera 20.453.057-2 ///

Sofía Jiménez Bobbe 20.788.155-4 ///

Jolissa Valenzuela Donaire 20.240.002-5 ///

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl

ANEXO 3: Consentimiento informado para estudiantes mayores de edad para las Hojas de Trabajo



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES MAYORES DE EDAD (Hojas de trabajo - estudiantes primer ciclo básico de la Escuela Santa María Eufrasia)

Nuestros nombres son Sofía del Carmen Jiménez Poblete (RUT 20.788.155-4), Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera (RUT 20.453.057-2), Kamila Pacheco Araneda (RUT 20.818.730-9), Vania Nicolet Ramírez Ponce (RUT 20.420.268-0) y Julissa Noemí Valenzuela Donaire (RUT 20.240.082-5), estudiantes de Educación Especial especialidad Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y nuestra investigación consiste en “Aplicación de la Metodología Interaccional Integrativa (MII) para favorecer la disposición emocional hacia el aprendizaje de las estudiantes en contexto de encierro en un Liceo Penitenciario Femenino de la Región Metropolitana”, con el propósito de describir los cambios que surgen en un grupo de estudiantes que asisten a un liceo penitenciario femenino de la Región Metropolitana, a partir de la implementación de la MII.

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo. Incluso, estando ya en la investigación puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos desarrollar las hojas de trabajo que se te entregarán durante las clases que se realizarán entre abril y junio del presente año.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará resguardada en la sala de la profesora guía Dra. Ana María Figueroa Espínola, quien se desempeña en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ubicada en Av. José Pedro Alessandri 774 en la comuna de Ñuñoa. Solo los investigadores pueden acceder a ella. Se guardarán los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto las investigadoras, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar a las investigadoras: Julissa Noemí Valenzuela Donaire, teléfono +569 87853945, correo julissa.donaire2020@umce.cl; Kamila Pacheco Araneda, teléfono +569 87648252, correo kamila.pacheco2020@umce.cl; Sofía del Carmen Jiménez Poblete, teléfono +569 67876805, correo

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

 www.umce.cl  [@umced](https://www.facebook.com/umce.cl)  [@umced](https://www.instagram.com/umce.cl)  [@umced](https://www.twitter.com/umce.cl)  contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

sofia.jimenez2020@umce.cl; Vania Nicolet Ramírez Ponce, teléfono +569 89146475, correo vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (**Nombre, Firma y/o Huella Digital**)

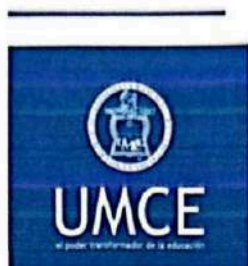
Fecha: _____/_____/_____
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

 www.umce.cl  [@umced](https://www.facebook.com/umced)  [@umced](https://www.instagram.com/umced)  [@umced](https://twitter.com/umced)  contacto@umce.cl

Para efectos prácticos, solo se adjunta la sección de nombre y firma de las estudiantes.



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

sofia.jimenez2020@umce.cl; Vania Nicolet Ramírez Ponce, teléfono +569 89146475, correo vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

 MARGARITA ARANGUIZ

Fecha: 5 / 12 / 04 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Kamila Pacheco Arancada 20.818.730-9 Kamila
Vania Ramírez Ponce 20.420.268-0 Vania
Catalina Fariña Herrera 20.453.051-2 Catalina
Sofía Jiménez Poblete 20.788.055-4 Sofía
Julissa Matencioela Donaire 20.240.082-5 Julissa

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

 www.umce.cl  [@umced](https://www.facebook.com/umce.cl)  [@umced](https://www.instagram.com/umce.cl)  [@umced](https://www.twitter.com/umce.cl)  contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

sofia.jimenez2020@umce.cl; Vania Nicolet Ramírez Ponce, teléfono +569 89146475, correo vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

PATRICIA SILVA CARDENAS

PATRICIA SILVA C.

Fecha: 12-04-24 / 11 / 04 / 2024
Ciudad Día Mes Año

<u>Kamila Pacheco Aracena</u>	<u>20.818.730-9</u>	<u>Kami</u>
<u>Vania Ramírez Ponce</u>	<u>20.420268-0</u>	<u>[Firma]</u>
<u>Catalina Fariña Herrera</u>	<u>20.453.057-2</u>	<u>[Firma]</u>
<u>Sofía Jiménez Robble</u>	<u>20.708.155-1</u>	<u>[Firma]</u>
<u>Julissa Valenzuela Donaire</u>	<u>20.240.082-5</u>	<u>[Firma]</u>

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

safia.jimenez2020@umce.cl; Vania Nicolet Ramírez Ponce, teléfono +569 89146475, correo vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

SARA Aguirre Vera

[Firma manuscrita]

Fecha: Santiago / 18 / 04 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Julissa Valenzuela Donaire 20.240.002-5 *[Firma]*

Kamila Pacheco Arancibia 20.818.730-9 *[Firma]*

Catalina Farina Herrera 20.453.057-2 *[Firma]*

Sofía Jiménez Poblete 20.788.155-4 *[Firma]*

Vania Ramírez Ponce 20.420.268-0 *[Firma]*

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Johana Gabriela Vargas Ahuazada
Johana VARGAS A.

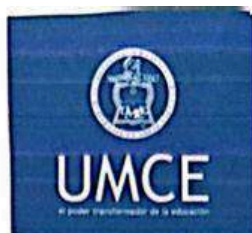
Fecha: 12-04-2024 / VIERNES ABRIL / 2024
Ciudad Día Mes Año

Sopía Jiménez Poblete 20.788.115-7 
Vania Ramírez Torres 20.420.268-0 
Jolissa Valenzuela Bonaire 20.20.882-5 
Kamila Pacheco Arancada 20.818.730-9 Kami
Catalina Fariña Herrera 20.453.057-2 

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

 www.umce.cl  [f @umced](https://www.facebook.com/umce)  [@umced](https://www.instagram.com/umce)  [t @umced](https://www.twitter.com/umce)  contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

safia.jimenez2020@umce.cl; Vania Nicolet Ramírez Ponce, teléfono +569 89146475, correo vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Carmen Rosa Gutiérrez Maldonado
C. R. Gutiérrez

Fecha: Santiago / 18 / 01 / 2021
Ciudad Día Mes Año

Julissa Valenzuela Donaire 20240.082-5 JA
Kamila Pacheco Arancibia 20.818.730-9 Kami
Catalina Fariña Herrera 20.453.051-2 CD
Sofía Jiménez Poblete 20.788.155-4 Sofía
Vania Ramírez Ponce 20420268-0 VP

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl [f @umced](https://www.facebook.com/umced) [i @umced](https://www.instagram.com/umced) [t @umced](https://www.tiktok.com/@umced) [✉ contacto@umce.cl](mailto:contacto@umce.cl)



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

vania.ramirez_p2019@umce.cl; Catalina Krishna Jesús Fariña Herrera, teléfono +569 73963298, correo catalina.farina2019@umce.cl.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos, puedes contactarte con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Catalina Fariña Herrera Catalina

Fecha: SANTIAGO / 18 / 04 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Vania Ramirez Porco 20.420.268-0 [Firma]
Sofía Zmicer Obledo 20.788.155-7 [Firma]
Solisse Valenzuela Domercq 20.240.082-5 [Firma]
Kamila Pacheco Arancada 20.818.730-9 Kami
Catalina Fariña Herrera 20.453.057-2 [Firma]

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

⊕ www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Ana Gálvez Comandini, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

ELIZABETH CAROL HERRERA CATALÁN
[Firma]

Fecha: Santiago / 02 / 05 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Julissa Valenzuela Donaire 20.240.082-5 [Firma]

Kamila Pacheco Arnedo 20.812.730-9 Kami

Catalina Farfán Herrera 20.453.057-2 [Firma]

Sofía Jiménez Poblete 20.799.155-4 [Firma]

Vanía Ramírez Ponce 20.420.268-0 [Firma]

Nombre y Firma Investigadoras

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

Ⓜ www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl

ANEXO 4: Asistencia de estudiantes

Nombre	18/04	25/04	02/05	09/05	16/05	24/05	30/05	06/06
Estudiante 1	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Estudiante 2	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Estudiante 3	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Estudiante 4	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Estudiante 5	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Estudiante 6	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Estudiante 7	NO	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI
Estudiante 8	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO

ANEXO 5: Instrumento Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje

Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje (adaptado con imágenes)

Curso: _____ Fecha: _____

¿Qué emociones surgen en usted, con mayor frecuencia,
en las interacciones al interior de la sala de clases?

1. Siento interés y/o entusiasmo



Cuando.....

.....

.....

2. Siento rabia y/o impotencia



Cuando.....
.....
.....

3. Siento alegría y/o satisfacción



Cuando.....
.....
.....

4. Siento inseguridad y/o miedo



Cuando.....
.....
.....

5. Otra u otras emociones

Cuando.....
.....
.....

Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje
(adaptado con imágenes)

Curso: 1º nivel básico Fecha: 17-04-2021

¿Qué emociones surgen en usted, con mayor frecuencia,
en las interacciones al interior de la sala de clases?

1. Siento interés y/o entusiasmo



Cuando...estoy...en clases...porque me gusta...
...venir al colegio a aprender y reirme.
.....

2. Siento rabia y/o impotencia



Cuando me bloqueo porque no entiendo

3. Siento alegría y/o satisfacción



Cuando estoy estudiando y siento que
aprendo porque me enseñan

4. Siento inseguridad y/o miedo



Cuando.....

.....

.....

5. Otra u otras emociones

Cuando.....

.....

.....

final

Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje
(adaptado con imágenes)

Curso: 1º Nivel básico Fecha: 17/06/2024

¿Qué emociones surgen en usted, con mayor frecuencia, en las interacciones al interior de la sala de clases?

1. Siento interés y/o entusiasmo



Cuando pintaba y me enseñaban
.....
.....

2. Siento rabia y/o impotencia



Cuando... no podía aprender y me daba rabia.
Pasando se me fue pasando.

3. Siento alegría y/o satisfacción



Cuando... me enseñaban y aprendía, con
mucho paciencia.

4. Siento inseguridad y/o miedo



Cuando tenía problemas personales pero al entrar a clases se me pasaba.

5. Otra u otras emociones

Cuando.....

Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje
(adaptado con imágenes)

Curso: 1º NIVEL BASICO Fecha: 17-04

¿Qué emociones surgen en usted, con mayor frecuencia,
en las interacciones al interior de la sala de clases?

1. Siento interés y/o entusiasmo



Cuando ESTOY EN CLASE Y RESPONDO
Y ES UN TEMA QUE ME INTERESA

2. Siento rabia y/o impotencia



Cuando... NO PODIA ENTENDER Y ME
COSTABA MUCHO

3. Siento alegría y/o satisfacción



Cuando... PODIA ASER LAS COSA Y RESPONDER

4. Siento inseguridad y/o miedo



Cuando.....
.....
.....

5. Otra u otras emociones

Cuando.....
.....
.....

Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje
(adaptado con imágenes)

Curso: 1º NIVEL Fecha: 17-06-2024
BÁSICO

¿Qué emociones surgen en usted, con mayor frecuencia,
en las interacciones al interior de la sala de clases?

1. Siento interés y/o entusiasmo



Cuando LA PROFE SOFIA ME AYUDABA
MUCHO CUANDO ENCONTRA LAS CLASES
INTERESADAS

2. Siento rabia y/o impotencia



Cuando.....
.....
.....

3. Siento alegría y/o satisfacción



Cuando Mi PROFE SOFIA ELA NOS AYUDABA
MUCHO EN LENGUAJE ME SENTIA ALEGRE
CUANDO MI PROFE SOFIA ME ENCONTRABA BIEN
TODO

4. Siento inseguridad y/o miedo



Cuando.....

.....

.....

5. Otra u otras emociones

Cuando YO SENTIA EMOCIONADA CUANDO
MI PROF. SOFIA ME AYUDABA EN MIS
TAREAS

Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje
(adaptado con imágenes)

Curso: 1/1 Fecha: 17/04/2024

¿Qué emociones surgen en usted, con mayor frecuencia,
en las interacciones al interior de la sala de clases?

1. Siento interés y/o entusiasmo



Cuando...Yo me siento...Amenizada...Y B...AGRADE...POR...
q/me gusta...como...los...tratan...las...profesoras...
Yo me siento...q/le...asen...q/nosotros...somos...personas...
y lo q/mas me gusta...estudiar...son...las...sumas...

2. Siento rabia y/o impotencia



Cuando.....
.....
.....

3. Siento alegría y/o satisfacción



Cuando con mis Profesoras y con mis amigas
las damos bromas pero ya en esta
curso me siento alegre con las personas
q/ con parto la hora de clases

4. Siento inseguridad y/o miedo



Cuando ya siento es cuando no entiendo...
es cuando como mi mente queda totalmente
en blanco.

5. Otra u otras emociones

Cuando estoy en clase me da como un pata...
tristesa por no saber elho. Toda esta...
cuando estube en la calle pero nunca
estaré

Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje
(adaptado con imágenes)

Curso: 1^o Nivel Básico Fecha: 17-06-2024

¿Qué emociones surgen en usted, con mayor frecuencia,
en las interacciones al interior de la sala de clases?

1. Siento interés y/o entusiasmo



Cuando yo llego a la Sala de Estudio me siento
muy feliz por q/ yo voy a ser un día más de
q/ mi profesora me va a enseñar lo q/ yo
no sabía y ella tenía mucha paciencia
para enseñarme lo yo leo de q/ a pesar
de estar privada de libertad es un
un paso muy grande por q/ a perdido a sumar
y restar a escribir y muchas cosas más
lo más importante mis profesores me enseñando
a que yo me valore como persona y q/ yo
aprendo a querarme

2. Siento rabia y/o impotencia



Cuando yo no entendía el Pomo q/ me estaban
Pasando Seme Ponía mi mente en Blanco.
y eso así Siempre me Pasaba cuando yo
estaba Triste Por no Poder estar con mis
Hijos y Nietos

3. Siento alegría y/o satisfacción



Cuando yo entendía ARTURO LA TORA Y LA ASIA
ARTURO Y LA PROFESORA MEDUSA SUPER
Vicen yo me sentía lleno de Felicidad y
muella alegría en mi corazón yo soy
muy feliz en el colegio

4. Siento inseguridad y/o miedo



Cuando yo nunca me sentí con miedo por
q/ lo q/ yo no entendía solo preguntaba
a mi profesora

5. Otra u otras emociones

Cuando yo sentía mucha emoción cuando
los felicitaban los profesores

Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje
(adaptado con imágenes)

Curso: 1 Nivel Basico Fecha: 17-6-2024

¿Qué emociones surgen en usted, con mayor frecuencia,
en las interacciones al interior de la sala de clases?

1. Siento interés y/o entusiasmo



Cuando las clases eran en bretonida
cuando asiamos actividades de
afiches

2. Siento rabia y/o impotencia



Cuando.....

.....

.....

3. Siento alegría y/o satisfacción



Cuando cuando respondía las
preguntas que me asian y había
respondido

4. Siento inseguridad y/o miedo



Cuando.....
.....
.....

5. Otra u otras emociones

Cuando...de primera. Todo me ponía...
...nerviosa pero gracias a la profesora lo...
...supera y estoy feliz.

Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje
(adaptado con imágenes)

Curso: 7º NIVEL BÁSICO Fecha: 17-06-2024

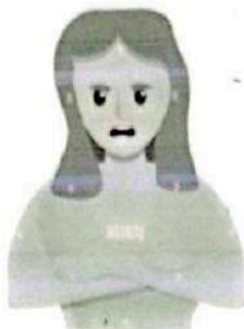
¿Qué emociones surgen en usted, con mayor frecuencia,
en las interacciones al interior de la sala de clases?

1. Siento interés y/o entusiasmo



Cuando llegaron las cajas con los
disfraces con cosas
al libro

2. Siento rabia y/o impotencia



Cuando.....

.....

.....

3. Siento alegría y/o satisfacción



Cuando *sacaba buenas notas muy*

me pongo feliz

.....

4. Siento inseguridad y/o miedo



Cuando.....

.....

.....

5. Otra u otras emociones

Cuando *salía a escribir en la*
pizarra y me sonaba feliz

.....

Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje
(adaptado con imágenes)

Curso: 1º Nivel Básico Fecha: 17-6-2024

¿Qué emociones surgen en usted, con mayor frecuencia,
en las interacciones al interior de la sala de clases?

1. Siento interés y/o entusiasmo



Cuando... Me enseñaron a leer y gracias
a la profe aprendí a leer y escribir

2. Siento rabia y/o impotencia



Cuando no sabía leer ni escribir. Me
sentía impotente.

3. Siento alegría y/o satisfacción



Cuando hacían la actividad y participa-
ba.

4. Siento inseguridad y/o miedo



Cuando.....
.....
.....

5. Otra u otras emociones

Cuando *entré al colegio me sentí feliz*
.....
.....

Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje
(adaptado con imágenes)

Curso: 1º Nivel Fecha: 17/06/2024

¿Qué emociones surgen en usted, con mayor frecuencia,
en las interacciones al interior de la sala de clases?

1. Siento interés y/o entusiasmo



Cuando LLEGARON LAS CASAS DE DIZFRASES

.....

.....

2. Siento rabia y/o impotencia



Cuando.....

.....

.....

3. Siento alegría y/o satisfacción



Cuando RESPONDIA LAS PREGUNTAS.....

.....

.....

4. Siento inseguridad y/o miedo



Cuando Tenia que SALIR ADELANTE
EL LA PISARRA

5. Otra u otras emociones

Cuando.....
.....
.....

Emociones Favorables y Desfavorables para el Aprendizaje
(adaptado con imágenes)

Curso: 1º Nivel básico Fecha: 17/04/2014

¿Qué emociones surgen en usted, con mayor frecuencia,
en las interacciones al interior de la sala de clases?

1. Siento interés y/o entusiasmo

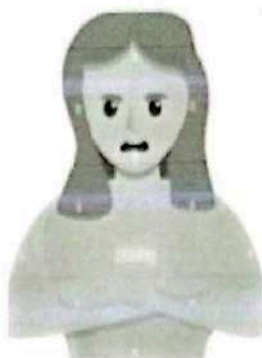


Cuando... PINTO EN CLASE

.....

.....

2. Siento rabia y/o impotencia



Cuando.....
.....
.....

3. Siento alegría y/o satisfacción



Cuando LLORAR CLASE.....
.....
.....

4. Siento inseguridad y/o miedo



Cuando SALGO A LA PISARA.....
.....
.....

5. Otra u otras emociones

Cuando ME ACUERDO DE MI ISA.....
.....
.....

ANEXO 6: Planificaciones

Planificación 1 (18 de abril)

Objetivos de Aprendizaje MII	Actividad	Estrategias Didácticas	Materiales
Descubrir a partir de la propia experiencia las características de la biografía. Descubrir a partir de la propia experiencia el orden cronológico de la biografía.	Caracteriza Ejecuta Relata	"Hola estudiantes, hoy ocurrió una situación muy extraña. ¿Recuerdan que para el taller de historia trabajamos con fotografías? ¿Qué recuerdan de las fotografías? Bueno, venía para la sala y el profesor de historia me pasó una carpeta llena de imágenes porque es para este curso." "¿Qué me pueden decir de estas imágenes?" (mostrando imágenes N°1, N°2, N°3, N°4 y N°5, de forma desordenada). Una vez que mencionan a Felipe Camiroaga, se les pregunta "¿Qué me pueden decir de Felipe Camiroaga? ¿Qué sabemos de Felipe en estas imágenes? ¿Qué podemos hacer con estas imágenes?" Háganlo. ¿Puedes contarnos qué hiciste?	Imagen N°1:  Imagen N°2:

	Fundamenta Caracteriza Ejecuta Relata Fundamenta Caracteriza Ejecuta Relata Fundamenta	¿Por qué lo hiciste? ¿Qué fue lo que hicimos recién? ¿Cómo lo hicimos? "Como ustedes dicen, ordenamos las imágenes de Felipe Camiroaga en distintos momentos de su vida, cuando era niño, joven, adulto y hasta su muerte" Posteriormente, se les presenta a las estudiantes las partes de una biografía de Felipe Camiroaga, de forma desordenada. (Material N°1, N°2, N°3, N°4 y N°5) "¿Qué me pueden decir de esto? ¿Qué podemos hacer con esto?" Hazlo. ¿Puedes contarnos qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste así? Se repite la secuencia con las distintas imágenes y párrafos. "¿Qué me pueden decir de lo que acabamos de hacer? ¿Qué les llama la atención de este texto? ¿Qué fue lo que hicimos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Por qué lo hicimos así? "Este texto se llama biografía. Una biografía, como ustedes dicen, es un texto no literario que nos cuenta los acontecimientos más importantes de la vida de una persona." Se les entrega la biografía de Cecilia de forma desordenada (material N°6, N°7, N°8 y N°9) en conjunto de las imágenes de la cantante (imágenes N°6, N°7, N°8 y N°9). ¿Qué me pueden decir de esto? Entonces, ¿qué podemos hacer? Háganlo.	 Imagen N°3:  Imagen N°4:  Imagen N°5: 

	Caracteriza Ejecuta Relata Fundamenta	¿Qué hiciste? ¿Cómo lo hiciste? ¿Por qué? (si no se evidencia ya el orden cronológico) Se intercambian dos párrafos de la biografía: ¿Qué me pueden decir de esto? Cierre de contenido: ¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo hicimos? ¿por qué? "Como ustedes dicen, la biografía también tiene un orden cronológico, ya que si desordenamos los acontecimientos, este texto no tiene sentido". Se les entrega las hojas de trabajo a las estudiantes y se les pregunta: ¿Qué me pueden decir de esto? Entonces, ¿Qué harías? Hazlo. ¿Qué hiciste? ¿Cómo lo hiciste? ¿Por qué?	Material N°1: Felipe Camiroaga fue un comunicador, actor, comediante y presentador. Nació el 8 de octubre de 1966 en Santiago de Chile. Material N°2: Estudió producción y dirección de televisión en el instituto Incacea y en 1992 empezó su carrera en la televisión. Material N°3: Luego de distintos programas y teleseries, en 2005 volvió al Buenos Días a Todos, donde saltó a la fama, siendo actor y animador de televisión. Material N°4: En 2009 y 2010 Felipe condujo el Festival Internacional de la Canción de Viña del Mar junto a Soledad Onetto. Otros logros de su carrera fueron los programas Animal Nocturno, Pelotón y Halcón y Camaleón. Material N°5: Falleció el 02 de septiembre de 2011 en un accidente aeronáutico, donde el avión cayó en el mar frente al Archipiélago de Juan Fernandez. Imagen N°6:

			 Material N°6: Mireya Cecilia Pantoja Levi, más conocida como Cecilia la Incomparable, fue una cantautora chilena nacida en 1943. Material N°7: En 1965, se presentó en el Festival de la Canción de Viña del Mar, como una de las representantes de la "nueva ola". Material N°8: En 2016, se le otorga el Premio a la Música Nacional Presidente de la República. Material N°9: A los 79 años, en 2023, Cecilia falleció en Santiago de Chile.

			 Imagen N°7:  Imagen N°8:  Imagen N°9:

Planificación 2 (25 de abril)

Objetivos de Aprendizaje MI	Actividad	Estrategias Didácticas	Materiales
Descubrir por su propia experiencia las diferencias de la biografía con la autobiografía.	Caracteriza	Contextualización "Hola estudiantes. Mientras venía para la escuela, estaba escuchando la radio y había una sección donde pedían que las personas contaran su vida en un minuto. Decidí mandar un audio, y en la radio pusieron esto" Se le pide a las estudiantes que cierren los ojos y que escuchen un audio. Al finalizar se proyectará el texto escrito. (Material N°1).	Material N°1: <i>Aquí tenemos el primer audio que nos llegó por parte de Sofia.</i> Sofia nació el 16 de Julio de 2001, en invierno. Luego de estar en el jardín infantil, entró a 1° básico a una nueva escuela el año 2008. Después de salir del colegio, el año 2020 entró a la universidad a estudiar Educación Diferencial, en el mismo momento en que inició el coronavirus. Actualmente, realiza su última práctica en el Liceo Santa María Eufrasia dentro del CPF, en el curso 1° nivel básico.
	Caracteriza	"¿Qué me pueden decir de lo que escucharon?" Se recogen los comentarios atinentes. "¿Qué me pueden decir de la biografía? ¿Qué más?" Recogiendo los comentarios atinentes. "Como ustedes dicen, la biografía es un texto que nos habla de los hechos más importantes de una persona y que va en orden cronológico"	Material N°2: Me llamo Sofia, nací el 16 de Julio de 2001, en un día lluvioso de invierno. Luego de estar en el jardín infantil, entré a 1° básico a una nueva escuela el año 2008. Ese día estaba muy nerviosa. Después de salir del colegio, el año 2020 entré a la universidad a estudiar Educación Diferencial, justo cuando estaba el coronavirus. Actualmente, estoy realizando mi última práctica en el Liceo Santa María Eufrasia dentro del CPF, en el curso 1° nivel básico, donde estoy muy feliz.
	Caracteriza	Posteriormente, se proyectarán ambos textos (Material N°1 y 2) ¿Qué me pueden decir de estos textos? ¿Qué me pueden decir de quién escribió este texto? ¿Y este? Se recogen comentarios atinentes "Como ustedes dicen, este texto lo escribí yo, pero este otro lo escribió el locutor de la	

	Caracteriza	radio. A diferencia de la biografía, que la escribe otra persona, esta es una autobiografía, que la escribe una misma persona sobre su propia vida y puede incluir sentimientos"	Material N°3: Soy Viviana Barrios Latorre, nací el 15 de mayo de 1981 y soy del signo Tauro. Cuando tenía 3 meses de vida, entré a la sala cuna y no dejé de estudiar hasta los 18 años. En el colegio, repetí 3° medio, donde aprendí que nadie es perfecta. Entré a la universidad a estudiar educación el 2000 y terminé la carrera el 2004, con el título de profesora de lenguaje. Me fui a vivir a San Pedro de Atacama el 2015 y un año más tarde, me embaracé, teniendo a mi preciosa hija Domi. Este año, empecé a trabajar en el liceo dentro del CPF y me cambié a un nuevo departamento, donde estoy feliz y en mi mejor momento junto a mi pareja e hija.
	Ejecuta Relata Fundamenta	Se presenta el material desordenado en la pizarra (Material N°3 y N°4) ¿Qué me pueden decir de esto? ¿Qué podemos hacer? Hazlo. ¿Qué hiciste? ¿Cómo fue que la ordenaste? ¿Por qué lo hiciste así?	Material N°4: Viviana Barrios Latorre nació el 15 de mayo de 1981. Cuando tenía 3 meses de vida, ingresó a la sala cuna y no dejé de estudiar hasta los 18 años. En el colegio, Viviana repitió 3° medio. Ingresó a la universidad para estudiar educación en el año 2000 y se graduó en el 2004. En el año 2015, se trasladó a vivir a San Pedro de Atacama y, un año más tarde,
	Caracteriza	Entonces, "¿Qué me pueden decir de lo que acabamos de hacer? ¿Qué les llama la atención de este texto? (apuntando hacia la autobiografía) ¿Y de este?" (apuntando hacia la biografía) Se recogen los comentarios atinentes sobre las diferencias y/o similitudes de la biografía y autobiografía. Cierre de contenido: Hoy vimos la autobiografía ¿Qué me pueden decir de la autobiografía? ¿Por qué son importantes las autobiografías? ¿Por qué se escribirán las autobiografías? Y la biografía ¿Qué me pueden decir de la biografía? "Como ustedes dicen, trabajamos la biografía y la autobiografía, que son textos no literarios (reales). Por un lado, la autobiografía es una narración detallada sobre la vida de una persona, la cual es escrita por ella misma y cuenta sus	

Planificación 3 (02 de mayo)

Objetivos de Aprendizaje MII	Actividad	Estrategias Didácticas	Materiales
Identificar a partir de su propia experiencia las partes que componen la autobiografía.	Caracteriza	Contextualización: "Buenos días estudiantes. ¿Qué me pueden decir de la clase que tuvimos el jueves pasado?" Recoge comentarios atinentes. "Como ustedes dicen, vimos la biografía y la autobiografía. ¿Qué me pueden decir de estos textos? ¿Para qué se utilizaba la biografía? ¿Y la autobiografía?" Recoge comentarios atinentes. "Son textos que sirven para contar la vida de una persona, en orden cronológico. La autobiografía lo escribe la misma persona y puede contener sentimientos, mientras que la biografía la escribe una otra persona distinta y sólo narra hechos sin juicios, es decir, sin sentimientos."	Material N°1: Hola Sofia, ¿cómo estás? te habla el locutor de la radio, me gustaría conocer mas a tu curso y a cada una de las estudiantes.
	Caracteriza	"El señor de la radio, luego de que les envíe el audio tuvo mucha curiosidad en conocerlas y me mandó este mensaje". Se presenta el material N°1 proyectado y en audio. ¿Qué me pueden decir de lo que me mandó?, ¿Cómo lo podríamos hacer? ¿Cómo podríamos contarle sobre nuestra vida? Se recogen los comentarios atinentes. "Para que podamos escribir nuestras autobiografías, primero les voy a mostrar la que hice para recordarlo." Se proyecta la autobiografía de Sofia (Material N°2). Luego en la mesa habrán distintos carteles referentes a las partes que componen la autobiografía (Material N°3).	Material N°2: Mi nombre es Sofia Jiménez, nací el 16 de Julio de 2001 en Santiago, en un día lluvioso de invierno. Luego de estar en el jardín infantil, entré a 1° básico a una nueva escuela el año 2008. Ese día estaba muy nerviosa. Después de salir del colegio, el año 2020 entré a la universidad a estudiar Educación Diferencial, justo cuando estaba el coronavirus. Actualmente, estoy realizando mi última práctica en el Liceo Santa María Eufrasia dentro del CPF, en el curso 1° nivel básico, donde estoy muy feliz.
	Caracteriza	¿Qué me pueden decir de esto? (señalando material N°2) ¿Y de esto? (Material N°3) ¿Qué pueden realizar con este material?	Material N°3: (como carteles) Nombre y nacimiento Primeros años Adolescencia o adultez Actualidad

	Ejecuta Relata Fundamenta	Hazlo ¿Qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste así? ¿Qué opinan las demás? ¿Por qué crees tú eso?	Proyectos a futuro
	Caracteriza	¿Qué me pueden decir de lo que acabamos de realizar? ¿Qué me pueden decir de esta autobiografía? Se recogen comentarios atinentes.	
		Cierre de contenido: Lo que vimos hoy, fue la autobiografía y sus elementos. ¿Qué me pueden decir de los elementos? ¿Por qué son importantes estos elementos de la autobiografía? "Como ustedes mencionan, la autobiografía debe tener nombre y nacimiento, los hechos que ocurrieron en los primeros años, en la adolescencia o adultez, actualidad y qué esperamos del futuro, nuestras metas, etc. Todo esto, va en orden cronológico. Además, la autobiografía, la escribe la misma persona de quien se escribe y puede incluir sentimientos."	
	Caracteriza Ejecuta Relata Fundamenta	Se entrega la HDT 1 y se proyecta. ¿Qué me pueden decir de lo que se les entregó? ¿Qué podríamos hacer aquí? ¿Y en esta parte? Se caracterizará cada elemento de la hoja de trabajo. Una vez caracterizada la hoja "Entonces, como ya mencionaron ideas, haganlo" Individualmente se preguntará ¿Qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste así?	
	Caracteriza	— pausa —	

	Caracteriza Ejecuta Relata Fundamenta	"¿Qué me pueden decir de lo que vimos e hicimos en el bloque anterior?" Se recogen los comentarios atinentes. "Como ustedes dicen, el locutor de la radio quiso saber más de ustedes y surgió la idea de escribir la autobiografía, por lo que vimos las partes que la componen. ¿Qué me pueden decir de estas? ¿y por qué son importantes?" "Como nombran, la autobiografía debe tener nombre y nacimiento, los hechos que ocurrieron en los primeros años, en la adolescencia o adultez, actualidad y qué esperamos del futuro. Es importante esto, ya que el texto va a tener sentido para quien lo lea" Se recogen los comentarios atinentes. Se les entrega la HDT 2, y se proyecta. ¿Qué me pueden decir de esto? ¿qué piensan qué podemos hacer? Hazlo. ¿Qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste así?	

Planificación 4 (09 de mayo)

Objetivos de Aprendizaje MII	Actividad	Estrategias Didácticas	Materiales
Descubrir a partir de su propia experiencia el propósito y las características del afiche.	Caracteriza	Contexto significativo: "Buenas tardes estudiantes. La semana pasada, con algunas profesoras, conversamos sobre hacer una colecta de donaciones para la biblioteca de aquí, porque como saben, hay muy pocos libros. Preguntamos a varias personas y nos dijeron que tenían libros y materiales para la biblioteca. Entonces, pegamos en varios lugares esto (imagen 1) pero no llegó nadie a donar. ¿Qué me pueden decir de esto? ¿Por qué creen ustedes que no llegó la gente a donar?"	Imagen 1 
	Caracteriza	Se recogen los comentarios atinentes. "Como ustedes dicen, no tiene mucha información. Con Vivi estábamos hablando para volver a hacer la colecta este viernes 10 de mayo. En unas cajas de la sala de profesores, encontramos esto del 2022 (imagen 2). Por lo que nos contó la directora, ese año les fue super bien, llegaron muchos libros y materiales" ¿Qué me pueden decir de esto? ¿Qué me pueden decir de ambas? ¿Qué les llama la atención de estas dos imágenes?"	Imagen 2 
	Caracteriza Ejecuta Relata Fundamenta	Se recogen los comentarios atinentes "Como ustedes dicen, uno tiene solamente imagen y frase, mientras que el otro también tiene información sobre el día, la hora y el lugar donde se realizó la donación" Señalando la imagen 1 ¿Qué harían con esto entonces? Hazlo. ¿Qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste así?	
	Caracteriza	¿Qué más le agregarían?	

	Ejecuta Relata Fundamenta	Ven, hazlo. ¿Qué hiciste? ¿Por qué?	
	Caracteriza	Luego de completar el afiche se pregunta ¿Qué fue lo que hicimos recién? Se recogen comentarios atinentes "Esto que escribieron son datos, para informar al lector. Y esta imagen que completamos es un afiche, un tipo de texto no literario, es decir, con información real" ¿Qué me pueden decir de lo que hicimos hoy? Se recogen comentarios atinentes. Cierre de contenido: Lo que vimos hoy fue el afiche. ¿Qué me pueden decir del afiche? ¿Por qué será importante este tipo de texto? ¿Para qué se hacen los afiches? ¿Dónde se podrá encontrar el afiche? El afiche es un texto no literario que transmite un mensaje con intención de promover un servicio o producto, o bien, para invitar a participar en algo. El objetivo es convencer al lector y se ubican en lugares donde puedan ser visto por muchas personas" Se proyecta el material 1. "Acá tenemos otros ejemplos de afiches, ¿Qué me pueden decir de estos? ¿Qué nos quiere decir el que creó el afiche?"	Material 1 
	Caracteriza	Se entrega la hoja de trabajo y se proyecta. ¿Qué me pueden decir de lo que se les entregó? ¿Qué podríamos hacer aquí? ¿Y en esta parte? Se caracterizará cada elemento de la hoja de trabajo. Una vez caracterizada la hoja "Entonces, como ya mencionaron ideas, haganlo"	
	Ejecuta Relata Fundamenta	Individualmente se preguntará	

		¿Qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste así?	



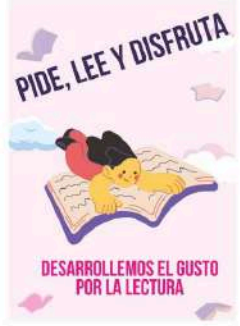
		



Planificación 5 (16 de mayo)

Objetivos de Aprendizaje MII	Actividad	Estrategias Didácticas	Materiales
Identifica las características de la infografía a partir de su propia experiencia.	Caracteriza Caracteriza Ejecuta	Contexto significativo: "Buenas tardes estudiantes, El día de ayer me encontré con el profesor Leo de la biblioteca, que estaba bastante acongojado. Resulta que tuvo una reunión administrativa donde le comunicaron que era necesario aumentar el plan lector y el gusto por la lectura. Entonces, se llegó al acuerdo que ustedes pueden pedir prestados los libros de la biblioteca. El profesor Leo nos comentaba que no están informadas sobre cómo funciona el préstamo de libros, entonces quieren colocar la información sobre esto y también fomentar el gusto de la lectura. Para ello, se les contó al segundo nivel básico, y como curso propusieron estas tres ideas para la información del préstamo de libros." (Se proyecta material 2, 3 y 4) "¿Qué me pueden decir sobre esto? ¿Y de este? ¿Y qué me pueden decir del último?" Se recogen los comentarios atinentes. "Como ustedes dicen, hay un poema y un afiche sobre pedir libros en la biblioteca. Pero el profesor Leo, nos pidió a nosotros, el primer nivel básico ayudarlo, porque desde la administración y gendarmería, le pidieron que el texto para informar sobre el préstamo de libros tenga esto" (Se entrega material 1) "¿Qué me pueden decir de esto? Entonces, ¿qué podemos hacer con el material que tenemos para ayudar al profesor? ¿En qué parte del texto está? Ven, muéstrame.	Material 1: QUE TENGA IMÁGENES QUE TENGA INFORMACIÓN CLARA QUE LLAME LA ATENCIÓN

	Relata Fundamenta Caracteriza Caracteriza Ejecuta Relata Fundamenta	¿Qué hiciste? ¿Por qué? ¿Qué opinan las demás?" Se repite con todas las características dadas. "¿Qué fue lo que acabamos de hacer? ¿Qué pasa si sacamos esto? (señalando un elemento) ¿Y este otro? ¿Qué opinan las demás? ¿Para qué nos sirve hacer una infografía? ¿Por qué será importante este texto?" Se recogen los comentarios atinentes. Cierre de contenido: La infografía es un texto muy llamativo, porque tiene distintos tipos de letras, tamaño, colores e imágenes. Este se utiliza para informar sobre algún tema en específico, presentando una información clara pero breve para quien lo lee. La infografía es un texto importante porque informa sobre un tema pero de manera resumida y fácil, permitiendo que la persona entienda al leerlo. Se entrega la hoja de trabajo y se proyecta. ¿Qué me pueden decir de lo que se les entregó? ¿Qué podríamos hacer aquí? ¿Y esta parte? Se caracterizará cada elemento de la hoja de trabajo. Una vez caracterizada la hoja "Entonces, como ya mencionaron ideas, háganlo" Individualmente se preguntará ¿Qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste así? Luego de realizar la hoja de trabajo, se mostrarán dos para valorar la creatividad. ¿Qué les parece?	INFORMA SOBRE ALGÚN TEMA EN ESPECÍFICO QUE TENGA DIVERSOS TIPO DE LETRA Material 2: Pajarito lector Un pajarito me contó Que un libro puedes pedir Si te acercas con el profesor Tus lecturas puedes cumplir Él te anotará En la mágica libreta Eliges el que te gusta Y bienvenida a la fiesta. Material 3:

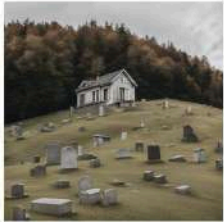
			 PIDE, LEE Y DISFRUTA DESARROLLEMOS EL GUSTO POR LA LECTURA

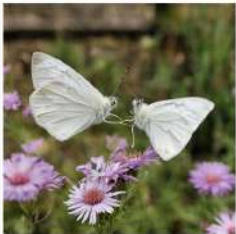
Material 4:

Planificación 6 (23 de mayo)

	Caracteriza Caracteriza Ejecuta Relata Fundamenta	*¿Y qué me pueden decir de esto? (material N°1), ¿Por qué lo pusieron acá? Se recogen los comentarios atinentes. "Como ustedes dicen, este es el título. Nos da una idea de lo que trata el cuento". *¿Qué fue lo que hicimos el día de hoy? ¿Qué pueden decir del texto? ¿por qué creen que el autor escribió este texto?" Se recogen los comentarios atinentes. Cierre de contenido: "Como ustedes dijeron, hoy armamos y ordenamos un texto. Este texto es el cuento. Su propósito es contar una historia para entretener al lector. La historia tiene hechos reales y ficticios. Además el cuento tiene un título, que siempre va primero y nos da un poco de información sobre lo que se trata el cuento." Se cambia un párrafo por otro de lugar. "Si yo hago esto, ¿Qué me pueden decir del texto? Ven, cambialo. ¿Qué hiciste? ¿Por qué? ¿Qué opinan las compañeras?" Se recogen los comentarios atinentes. Cierre de contenido: "Como ustedes dicen, el cuento ya no tendría sentido. Esto es porque tiene un inicio, un desarrollo y un final. En el inicio se presenta la historia con los personajes, cómo podemos ver acá" se señala el material N°2 "en el inicio se presenta al personaje principal, Takahama y parte de su historia. En el desarrollo, están los sucesos más importantes y se presenta el problema de la historia" se señala el material N°3 "se cuenta que está enfermo y lo está cuidando el sobrino y el final es cuando se soluciona este problema, que es	Material N°3: Un día, en que la ventana de la habitación estaba abierta, entró una pequeña mariposa blanca. El joven intentó espantarla en varias ocasiones, pero la mariposa siempre volvía, y finalmente, cansado, la dejó revolotear al lado del anciano. Tras largo rato, la mariposa abandonó la habitación y el joven, curioso por su belleza, la siguió. La mariposa voló hasta el cementerio que existía al lado de la casa y se dirigió a una tumba, donde dio vueltas hasta desaparecer. Aunque la tumba era muy antigua, estaba limpia y cuidada, rodeada de flores blancas frescas. Tras perder a la mariposa, el joven sobrino volvió a la casa con su tío, quien justo había fallecido. Material N°4: El joven corrió a contarle a su madre lo sucedido, ante lo que la mujer sonrió y le contó por qué Takahama había pasado su vida allí. En su juventud, Takahama conoció y se enamoró de una

	Caracteriza Ejecuta Relata Fundamenta	cuando se descubre porque Takahama vivía al lado del cementerio." se señala en material N°4. Se entrega y se proyecta la hoja de trabajo. ¿Qué me pueden decir de esto?, ¿qué podemos hacer? Haganlo. ¿Qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste de esa manera? Mientras realizan las hojas de trabajo, se mostrarán algunas de sus mismas compañeras para valorar la creatividad. ¿Qué les parece esta hoja?	joven llamada Himari, con la cual iba a casarse. Sin embargo, pocos días antes del matrimonio la joven falleció. Takahama estuvo muy triste y decidió que nunca se casaría. Entonces, construyó la casa al lado del cementerio con el fin de poder visitar y cuidar todos los días la tumba de su amada. El joven miró por la ventana y vio dos mariposas revoloteando juntas, y entendió que la primera mariposa era el espíritu de Himari, y que ahora su tío Takahama, se había reunido finalmente con ella, para ser felices por siempre. Material N°5:

			 Material N°6:  Material N°7:

			 Material N°8: DISTRACTOR 

Planificación 7 (30 de mayo)

Objetivos de Aprendizaje MII	Actividad	Estrategias Didácticas	Materiales
Identificar por su propia experiencia los personajes de un cuento y sus características.	Caracteriza Caracteriza	Contexto significativo: "Buenas tardes, el otro día escuche que el segundo nivel medio quería hacer una actuación de un cuento e iban a disfrazarse de diferentes personajes, pero tuvieron un problema, les prestaron muchas cosas para vestirse y se les desordenó todo. Estaban super complicadas, así que intenté ayudarlas pero no pude, por lo que me pasaron esto." Se muestra el material N°1. "¿Qué me pueden decir de esto? ¿Qué opinan las demás?" Se recogen los comentarios atinentes "Como ustedes dicen, es un cuento que trata de Elena y de cómo formó una gran amistad con Marina y Pablo, uniendo fuerzas para proteger su pueblo costero de una tormenta." "También me pasaron estas cajas, ¿Qué me pueden decir de ellas?" Se muestra y señala el material N° 2. ¿Entonces qué podrían decirme de estos tres personajes del cuento? Se recogen los comentarios atinentes. "Como ustedes dicen, están los nombres de los personajes. Elena es bibliotecaria, usa lentes y es muy inteligente porque lee mucho. También está Marina, que es una pescadora, tiene el pelo rizado y oscuro. El último personaje que sale es Pablo, un panadero y siempre está lleno de harina". "Y por último, me entregaron esta gran caja" Se hace sonar el material N°3.	Material N°1: La fuerza de la tormenta. Erase una vez un hermoso pueblo que estaba junto al mar. En él vivía Elena, una apasionada bibliotecaria, de pelo rubio, con lentes sobre su nariz, sus labios rojos de rubí y libros como compañeros fieles, cuya sabiduría era más grande que la profundidad del océano. Un día, Elena tuvo que viajar en bote a otro pueblo en busca de un libro. Al regresar, una terrible tormenta que se acercaba desde el horizonte amenazaba a su alrededor. Las olas del mar rugían con fuerza, los vientos soplaban con violencia y la lluvia caía como lágrimas del cielo. Ante el peligro, Elena gritó desesperada por ayuda. En ese momento la escuchó Marina, una pescadora de cabello rizado y de color oscuro, quien lleva consigo siempre su red, su bolsito y gorro de lana. Con su gran fuerza y habilidad, lideró el esfuerzo para asegurar el bote y resguardar a Elena. En ese momento en el puerto se encontraba Pablo, un

	Caracteriza Ejecuta Caracteriza Caracteriza Ejecuta Relata Fundamenta Relata Caracteriza	"¿Qué me pueden decir de esto? ¿Qué creen que podemos encontrar dentro? ¿Qué opinan las demás?" Se recogen los comentarios atinentes, y se invita a las estudiantes a que saquen el material dentro de las cajas. "ven a sacarlos" "¿Que me pueden decir de esto? ¿Qué opinan de lo que dijo su compañera?" Se repite con cada elemento que se saca de la caja. "¿Qué podemos hacer con estos materiales? Se señalan todos los materiales, tanto el cuento, las cajas pequeñas y los elementos que sacaron. Hazlo. ¿Qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste así?" ¿Qué fue lo que hicieron en estas cajas? (se señala el material N°2) ¿Por qué crees que eso va ahí? (apuntando a un material) "Como ustedes dicen, separaron los elementos según lo que dice el cuento, es decir, sus características. En la caja de Elena encontramos los lentes, libros, porque era bibliotecaria y super inteligente. En la caja de Mariana pusieron la pesa, esta peluca por su pelo y la red. Por último, Pablo era un panadero amable y en su caja está el uslero, el delantal y el paño de cocina." ¿Qué pueden decir sobre estos elementos? ¿Por qué los dejaron ahí? (Se señalan los elementos distractores) Se recogen los comentarios atinentes "Ustedes mismas dijeron que estos elementos no son de ningún personaje, porque el cuento no lo dice"	amable panadero del pueblo, que usaba una camisa cuadrillé y pantalones blancos. Destacaba por estar siempre con sus manos cubiertas de harina y por tener un gran corazón. Él, viendo la escena, abrió las puertas de su panadería para ofrecer refugio a Elena y a los habitantes que lo necesitaran. A medida que la tormenta crecía con más fuerza, Elena, Marina y Pablo se mantuvieron unidos, enfrentando juntos las dificultades, ayudando a las víctimas de la tormenta. Al ver esto, todo el pueblo se unió y ayudó en lo que podía. Finalmente, la tormenta pasó, dejando tras de sí un pueblo unido y fortalecido. La amistad entre Marina, Pablo y Elena se volvió aún más profunda, pues habían demostrado que juntos podían superar cualquier dificultad que se pusiera en su camino. Desde ese día, en el pueblo se conoció la historia y entendieron que, cuando los amigos se unen, pueden enfrentar cualquier problema que la vida les presente. Material N°2: Cajas pequeñas, cada una con un nombre de un personaje.

	Caracteriza ¿Qué pueden observar de Elena? ¿Qué me pueden decir de su personalidad? Se repite la secuencia y se recogen los comentarios atinentes con los tres personajes. Cierre de contenido: "Sobre las características que se mencionaron arriba, estas pueden ser físicas o psicológicas. Las características físicas son observables en una persona como su físico o su vestimenta. En cambio, las características psicológicas nos muestra su personalidad o carácter, como su manera de ser, actuar, etc. Por ello, cada personaje se diferencia de los demás, tanto por lo físico como por lo psicológico. Se entrega y se proyecta la hoja de trabajo. ¿Qué me pueden decir de esto?, ¿qué podemos hacer? Haganlo. ¿Qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste de esa manera? Caracteriza Mientras realizan las hojas de trabajo, se mostrarán algunas de sus mismas compañeras para valorar la creatividad. ¿Qué les parece esta hoja?	Material N°3: Elena: Peluca rubia, libro, lentes, labial rojo Marina: Peluca, gorro de lana, pesa (mancuerna), bolso de lana morado Pablo: Uslero, camisa cuadrillé, pantalón blanco, paño de cocina Distractores: Máscara del diablo norte, pelota de tenis

Planificación 8 (06/06)

Objetivos de Aprendizaje MII	Actividad	Estrategias Didácticas	Materiales
Descubrir a partir de la propia experiencia la receta como un texto instructivo.	Caracteriza	Contexto significativo: "Buenas tardes estudiantes. El otro día llegó mi prima a mi casa y me comentó que quiere vender almuerzos en la feria, pero de comidas típicas chilenas. ¿Qué me pueden decir de estas? ¿Cuáles conocen y saben hacer?" Se recogen los comentarios atingentes. "Mi prima quería llevar empanadas de carne o como se dice acá en Chile, de pino, entonces me pidió que le enseñara a hacerlas. Me trajo la masa lista, entonces había que hacer el relleno. La vez que hice me quedaron super ricas. Estaba cocinando el relleno de las empanadas como me acordaba, y siguiendo los pasos que hacía mi abuela" Se proyecta el material 1. "¿Qué me pueden decir de esto?"	Material 1: Ingredientes para el relleno: 2 cebollas picadas. 500 gr. de carne posta rosada picada. Aceite. Huevos duros. Aceitunas. Aji de color. Comino. Ajo en polvo. Orégano.
	Caracteriza	Se recogen los comentarios atingentes. "Resulta que seguí los pasos que dice ahí y al final, me sobraron unos cuantos ingredientes: Cebolla, aji de color, y los huevos duros. El relleno me quedó sin sabor a las empanadas de pino de siempre, un poco desabridas. ¿Qué me pueden decir de esto que les cuento? ¿Por qué me habrán sobrado ingredientes?"	Paso 1: Calentar el aceite en una sartén. Paso 3: Añadir la carne.
	Ejecuta Relata Fundamenta	Se recogen los comentarios atingentes. "Efectivamente, en los pasos no aparecen los ingredientes que me sobraron. ¿Qué podemos hacer? Ven, escribamoslo. ¿Qué hiciste? ¿Por qué colocaste eso? ¿Qué opinan las demás?" ¿Qué fue lo que acaban de hacer? ¿Qué me pueden decir de esto como está ahora? (se señala el material 1)	Paso 4: Incorporar el comino y ajo en polvo a gusto. Paso 6: Añadir orégano, y revolver. Paso 8: Cocinar hasta que la carne esté cocida. Paso 9: Agregar sal.
			Paso 10: Colocar la masa estirada y rellenar con pino.

	Caracteriza	Se recogen los comentarios atingentes. "Ahora que está completo el texto, lo que escribimos es una receta. La receta es un texto instructivo, es decir, que describe el procedimiento detallado de cómo realizar alguna actividad específica, en este caso, cocinar. Con esta receta, ahora sí, el relleno de las empanadas debería quedar sabroso y con ese sabor típico."	Paso 11: Agregar una aceituna por empanada. Paso 13: Llevar al horno por 40 minutos a 180 grados.
	Caracteriza Ejecuta Relata Fundamenta	"¿Qué me pueden decir si partimos cocinando el relleno de las empanadas con el paso 13, luego el 12, 11 y así sucesivamente? ¿Qué pasa si quitamos un paso?" Se recogen los comentarios atingentes "Como ustedes dicen, no tiene sentido la receta, nos puede quedar incompleta o mal la preparación, como fue el pino que hice. Entonces, tanto la receta como los textos instructivos tienen pasos a seguir, imágenes y se utiliza un lenguaje claro y simple, con el propósito de orientar y guiar las acciones." Se entrega y se proyecta la hoja de trabajo ¿Qué me pueden decir de esto?, ¿qué podemos hacer? Haganlo. ¿Qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste de esa manera?" Mientras realizan las hojas de trabajo, se mostrarán algunas de sus mismas compañeras para valorar la creatividad.	

ANEXO 7: Escalas de apreciación

Clase 1 (18 de abril)

Criterios	Logrado L	Medianamente logrado M/L	No logrado N/L
Caracteriza	Describe de forma espontánea las características del material y el contenido presentado.	Describe de manera inducida las características del material y el contenido presentado.	No describe.
Ejecuta	Realiza de forma espontánea el orden de las imágenes y el texto en orden cronológico.	Realiza con ayuda el orden de las imágenes y el texto en orden cronológico. Realiza de forma espontánea el orden de las imágenes o el texto en orden cronológico.	No realiza ninguna ejecución durante la clase.
Relata	Señala lo que realizó en su ejecución.	Señala de manera confusa lo que realizó.	No señala lo que realizó en su ejecución.
Fundamenta	Justifica su ejecución de forma autónoma y atinente.	Justifica su ejecución pero con ayuda.	No justifica su ejecución.
Participa	Participa de forma espontánea y atinente en las dinámicas realizadas.	Participa de forma inducida en las dinámicas realizadas.	No participa.
Autocorrigie	Se autocorrigie espontáneamente.	Se autocorrigie con ayuda.	No logra autocorregirse a pesar de la ayuda.

Estudiante	Caracteriza (L - ML - NL)	Ejecuta (L - ML - NL)	Relata (L - ML - NL)	Fundamenta (L - ML - NL)	Participa (L - ML - NL)	Autocorrección (L - ML - NL)
1	ML	NL	NL	NL	L	NL
2	L	L	L	ML	L	L
3	L	L	L	ML	L	ML

4	L	L	L	ML	L	ML
5	ML	L	NL	NL	L	ML
6	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
7	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
8	ML	L	ML	ML	L	ML

Clase 2 (25 de abril)

Criterios	Logrado L	Medianamente logrado M/L	No logrado N/L
Descubre el contenido	Identifica las diferencias entre la biografía y la autobiografía.	No aplica.	No identifica las diferencias entre la biografía y la autobiografía.
Caracteriza	Describe de forma espontánea la biografía, la autobiografía y el material visual presentado durante la clase.	Describe de manera inducida la biografía, la autobiografía y/o el material visual presentado durante la clase.	No describe la biografía, la autobiografía ni el material visual presentado durante la clase.
Ejecuta	Realiza de forma espontánea el orden cronológico del texto presentado.	Realiza pero con ayuda el orden cronológico del texto presentado.	No realiza ninguna ejecución durante la clase.
Relata	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera coherente a lo que es una biografía y una autobiografía.	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera inducida y/o poco coherente a lo que es una biografía y una autobiografía.	No señala lo que realizó en su ejecución.
Fundamenta	Da argumentos coherentes respecto del relato y la ejecución realizada, de forma autónoma y atinente.	Da argumentos coherentes respecto del relato y la ejecución realizada, pero con ayuda.	No argumenta su ejecución.
Participa	Hace preguntas y/o comentarios de forma espontánea y atinente en las dinámicas realizadas.	Hace preguntas y/o comentarios de forma inducida en las dinámicas realizadas.	No hace preguntas o comentarios.
Autocorrige	Se autocorrige espontáneamente en su ejecución, relato o fundamentación.	Se autocorrige con ayuda en su ejecución, relato o fundamentación.	No logra autocorregirse a pesar de la ayuda.

Estudiante	Descubre el contenido (L - NL)	Caracteriza (L - ML - NL)	Ejecuta (L - ML - NL)	Relata (L - ML - NL)	Fundamenta (L - ML - NL)	Participa (L - ML - NL)	Autocorrección (L - ML - NL)
1	L	L	ML	ML	ML	L	ML

2	L	L	L	ML	L	L	ML
3	L	L	L	ML	L	L	ML
4	L	L	L	ML	L	L	ML
5	L	L	L	L	L	L	L
6	L	L	ML	ML	ML	L	ML
7	L	L	L	L	ML	L	L
8	L	ML	ML	ML	NL	ML	ML

Observaciones:

Estudiante 8 se aprecia extraña.

Clase 3 (2 de mayo)

Criterios	Logrado L	Medianamente logrado M/L	No logrado N/L
Descubre el contenido	Identifica las partes que componen la autobiografía.	No aplica.	No identifica las partes que componen la autobiografía.
Caracteriza	Describe de forma espontánea la autobiografía y el material presentado durante la clase	Describe de manera inducida la autobiografía y/o el material visual presentado durante la clase.	No describe la autobiografía y el material presentado durante la clase
Ejecuta	Realiza de forma espontánea la asociación de las partes que posee la autobiografía.	Realiza pero con ayuda la asociación de las partes que posee la autobiografía.	No realiza ninguna ejecución durante la clase.
Relata	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera coherente a lo que son las partes que componen la autobiografía.	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera inducida y/o poco coherente a lo que son las partes que componen la autobiografía.	No señala lo que realizó en su ejecución.
Fundamenta	Da argumentos coherentes respecto del relato y la ejecución realizada, de forma autónoma y atinente.	Da argumentos coherentes respecto del relato y la ejecución realizada, pero con ayuda.	No argumenta su ejecución.
Participa	Hace preguntas y/o comentarios de forma espontánea y atinente en las dinámicas realizadas.	Hace preguntas y/o comentarios de forma inducida en las dinámicas realizadas.	No hace preguntas o comentarios.
Autocorrige	Se autocorrige espontáneamente en su ejecución, relato o fundamentación.	Se autocorrige con ayuda en su ejecución, relato o fundamentación.	No logra autocorregirse a pesar de la ayuda.

Estudiante	Descubre el contenido (L - NL)	Caracteriza (L - ML - NL)	Ejecuta (L - ML - NL)	Relata (L - ML - NL)	Fundamenta (L - ML - NL)	Participa (L - ML - NL)	Autocorrección (L - ML - NL)
1	L	ML	L	ML	ML	L	ML

2	L	L	ML	ML	ML	L	ML
3	L	L	L	ML	L	L	ML
4	L	L	L	L	ML	L	L
5	L	L	L	L	ML	L	L
6	L	L	ML	ML	ML	L	ML
7	L	L	L	ML	ML	L	ML
8	L	ML	ML	ML	ML	L	ML

Observaciones:

Estudiante 8, se le entrega la hoja adecuada debido a que se observa medicada.

Clase 4 (9 de mayo)

Criterios	Logrado L	Medianamente logrado M/L	No logrado N/L
Descubre el contenido	Identifica el propósito y las características del afiche.	No aplica.	No identifica el propósito ni las características del afiche.
Caracteriza	Describe de forma espontánea el afiche y el material presentado durante la clase.	Describe de manera inducida el afiche y/o el material visual presentado durante la clase.	No describe el afiche y el material presentado durante la clase.
Ejecuta	Realiza de forma espontánea el afiche y sus partes.	Realiza pero con ayuda el afiche y sus partes.	No realiza ninguna ejecución durante la clase.
Relata	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera coherente al afiche y sus partes.	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera inducida y/o poco coherente al afiche y sus partes.	No señala lo que realizó en su ejecución.
Fundamenta	Da argumentos coherentes respecto del relato y la ejecución realizada, de forma autónoma y atingente.	Da argumentos coherentes respecto del relato y la ejecución realizada, pero con ayuda.	No argumenta su ejecución.
Participa	Hace preguntas y/o comentarios de forma espontánea y atingente en las dinámicas realizadas.	Hace preguntas y/o comentarios de forma inducida en las dinámicas realizadas.	No hace preguntas o comentarios.
Autocorrige	Se autocorrige espontáneamente en su ejecución, relato o fundamentación.	Se autocorrige con ayuda en su ejecución, relato o fundamentación.	No logra autocorregirse a pesar de la ayuda.

Estudiante	Descubre el contenido (L - NL)	Caracteriza (L - ML - NL)	Ejecuta (L - ML - NL)	Relata (L - ML - NL)	Fundamenta (L - ML - NL)	Participa (L - ML - NL)	Autocorrección (L - ML - NL)
1	L	ML	NL	NL	NL	L	ML
2	L	L	L	ML	L	L	ML

3	L	L	L	L	ML	L	L
4	L	L	L	L	ML	L	ML
5	L	L	L	L	L	L	ML
6	L	L	ML	L	L	L	ML
7	L	L	L	ML	ML	L	ML
8	L	ML	NL	NL	NL	ML	ML

Observaciones:

- La estudiante 8 se observa medicada.
- La estudiante 7 repetitivamente menciona “estoy en otra hoy”, notándose confundida.
- La estudiante 1 menciona que no se siente bien, pues pasó muy mala noche.

Clase 5 (16 de mayo)

Criterios	Logrado L	Medianamente logrado M/L	No logrado N/L
Descubre el contenido	Identifica el propósito y las características de la infografía.	No aplica.	No identifica el propósito y las características de la infografía
Caracteriza	Describe de forma espontánea los textos y el material presentado durante la clase.	Describe de manera inducida los textos y el material presentado durante la clase.	No describe los textos ni el material presentado durante la clase.
Ejecuta	Realiza de forma espontánea la unión entre las partes de la infografía con su función.	Realiza pero con ayuda la unión entre las partes de la infografía con su función.	No realiza ninguna ejecución durante la clase.
Relata	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera coherente sobre las partes de la infografía y su función.	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera inducida y/o poco coherente, sobre las partes de la infografía y su función.	No señala lo que realizó en su ejecución.
Fundamenta	Da argumentos coherentes respecto del relato y la ejecución realizada, de forma autónoma y atingente.	Da argumentos coherentes respecto del relato y la ejecución realizada, pero con ayuda.	No argumenta su ejecución.
Participa	Hace preguntas y/o comentarios de forma espontánea y atingente en las dinámicas realizadas.	Hace preguntas y/o comentarios de forma inducida en las dinámicas realizadas.	No hace preguntas o comentarios.
Autocorrige	Se autocorrige espontáneamente en su ejecución, relato o fundamentación.	Se autocorrige con ayuda en su ejecución, relato o fundamentación.	No logra autocorregirse a pesar de la ayuda.

Estudiante	Descubre el contenido (L - NL)	Caracteriza (L - ML - NL)	Ejecuta (L - ML - NL)	Relata (L - ML - NL)	Fundamenta (L - ML - NL)	Participa (L - ML - NL)	Autocorrección (L - ML - NL)
1	L	L	L	ML	ML	L	ML

2	L	L	L	L	L	L	L
3	L	L	L	L	ML	L	L
4	L	L	L	ML	L	L	ML
5	L	L	L	ML	ML	L	ML
6	L	L	L	L	L	L	L
7	L	L	L	L	L	L	L
8	L	ML	NL	NL	NL	ML	NL

Observaciones: la estudiante 8 estaba enferma y medicada.

Clase 6 (23 de mayo)

Criterios	Logrado L	Medianamente logrado M/L	No logrado N/L
Descubre el contenido	Descubre el cuento y su estructura.	No aplica.	No descubre el cuento ni su estructura.
Caracteriza	Describe de forma espontánea el cuento y el material presentado durante la clase.	Describe de manera inducida el cuento y el material presentado durante la clase.	No describe el cuento ni el material presentado durante la clase.
Ejecuta	Realiza de forma espontánea el orden del cuento.	Realiza pero con ayuda el orden del cuento.	No realiza ninguna ejecución durante la clase.
Relata	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera coherente sobre el orden del cuento.	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera inducida y/o poco coherente, sobre el orden del cuento.	No señala lo que realizó en su ejecución.
Fundamenta	Da argumentos coherentes respecto del relato y la ejecución realizada, de forma autónoma y atinente.	Da argumentos coherentes respecto del relato y la ejecución realizada, pero con ayuda.	No argumenta su ejecución.
Participa	Hace preguntas y/o comentarios de forma espontánea y atinente en las dinámicas realizadas.	Hace preguntas y/o comentarios de forma inducida en las dinámicas realizadas.	No hace preguntas o comentarios.
Autocorriges	Se autocorriges espontáneamente en su ejecución, relato o fundamentación.	Se autocorriges con ayuda en su ejecución, relato o fundamentación.	No logra autocorregirse a pesar de la ayuda.

Estudiante	Descubre el contenido (L - NL)	Caracteriza (L - ML - NL)	Ejecuta (L - ML - NL)	Relata (L - ML - NL)	Fundamenta (L - ML - NL)	Participa (L - ML - NL)	Autocorrección (L - ML - NL)
1	L	ML	L	L	L	ML	ML
2	L	L	L	L	ML	L	ML
3	L	L	L	L	L	L	L

4	L	L	L	L	L	L	L
5	L	L	L	L	L	L	ML
6	L	L	L	L	L	L	ML
7	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
8	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

Observaciones: la estudiante 1 menciona que no se siente bien, está con dolor de cabeza.

Clase 7 (30 de mayo)

Criterios	Logrado L	Medianamente logrado M/L	No logrado N/L
Descubre el contenido	Identifica los personajes de un cuento y sus características.	No aplica.	No identifica los personajes del cuento, ni sus características.
Caracteriza	Describe de forma espontánea el cuento y las características de los personajes.	Describe de manera inducida el cuento y las características de los personajes.	No describe el cuento y las características de los personajes.
Ejecuta	Realiza de forma espontánea la identificación de los elementos con sus respectivos personajes.	Realiza pero con ayuda la identificación de los elementos con sus respectivos personajes.	No realiza ninguna ejecución durante la clase.
Relata	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera coherente sobre las partes de la infografía y su función.	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera inducida y/o poco coherente, sobre las partes de la infografía y su función.	No señala lo que realizó en su ejecución.
Fundamenta	Da argumentos coherentes respecto de los personajes y la ejecución realizada, de forma autónoma y atinente.	Da argumentos coherentes respecto de los personajes y la ejecución realizada, pero con ayuda.	No argumenta su ejecución.
Participa	Hace preguntas y/o comentarios de forma espontánea y atinente en las dinámicas realizadas.	Hace preguntas y/o comentarios de forma inducida en las dinámicas realizadas.	No hace preguntas o comentarios.
Autocorrige	Se autocorrige espontáneamente en su ejecución, relato o fundamentación.	Se autocorrige con ayuda en su ejecución, relato o fundamentación.	No logra autocorregirse a pesar de la ayuda.

Estudiante	Descubre el contenido (L - NL)	Caracteriza (L - ML - NL)	Ejecuta (L - ML - NL)	Relata (L - ML - NL)	Fundamenta (L - ML - NL)	Participa (L - ML - NL)	Autocorrección (L - ML - NL)

1	L	L	L	L	ML	L	ML
2	L	L	L	L	L	L	L
3	L	L	L	L	L	L	L
4	L	L	L	L	L	L	L
5	L	L	L	L	L	L	L
6	L	L	L	L	L	L	L
7	L	L	L	L	L	L	L
8	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

Clase 8 (6 de junio)

Criterios	Logrado L	Medianamente logrado M/L	No logrado N/L
Descubre el contenido	Identifica la receta como texto instructivo.	No aplica.	No identifica la receta como texto instructivo.
Caracteriza	Describe de forma espontánea la receta y el material presentado.	Describe de manera inducida la receta y el material presentado.	No describe la receta ni el material presentado.
Ejecuta	Realiza de forma espontánea los pasos faltantes de la receta.	Realiza pero con ayuda los pasos faltantes de la receta	No realiza ninguna ejecución durante la clase.
Relata	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera coherente sobre la receta.	Señala lo que realizó en su ejecución, de manera inducida y/o poco coherente, sobre la receta.	No señala lo que realizó en su ejecución.
Fundamenta	Da argumentos coherentes respecto a la receta en su ejecución, de forma autónoma y atinente.	Da argumentos coherentes respecto a la receta en su ejecución, pero con ayuda.	No argumenta su ejecución.
Participa	Hace preguntas y/o comentarios de forma espontánea y atinente en las dinámicas realizadas.	Hace preguntas y/o comentarios de forma inducida en las dinámicas realizadas.	No hace preguntas o comentarios.
Autocorrige	Se autocorrige espontáneamente en su ejecución, relato o fundamentación.	Se autocorrige con ayuda en su ejecución, relato o fundamentación.	No logra autocorregirse a pesar de la ayuda.

Estudiante	Descubre el contenido (L - NL)	Caracteriza (L - ML - NL)	Ejecuta (L - ML - NL)	Relata (L - ML - NL)	Fundamenta (L - ML - NL)	Participa (L - ML - NL)	Autocorrección (L - ML - NL)
1	L	L	L	L	L	L	L
2	L	L	L	L	ML	L	ML
3	L	L	L	L	L	L	L
4	L	L	L	L	L	L	L
5	L	L	L	L	L	L	L

6	L	L	L	L	L	L	L
7	L	L	L	L	L	L	L
8	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

ANEXO 8: Hojas de trabajo

Modelo hoja de trabajo 1

En la actualidad, ha lanzado más de 22 álbumes, siendo uno de los artistas latinos con más ventas.	
Elmer Figueroa, más conocido como Chayanne, es un cantante, compositor, actor y bailarín.	
En 1978 comenzó su carrera musical siendo parte del grupo “Los chicos”.	
Nació el 28 de junio de 1968, en Puerto Rico.	
En 1983 comenzó su carrera de solista.	

1
2
3
4
5

Objetivo: identificar el orden cronológico de la información con los números correspondientes

Nivel de complejidad: relacionar dos variables dadas con diferente distribución espacial, diferente representación, sin distractores, con 10 elementos y con indicador de lectura.

Niveles de resolución de problemas

- **Simple:** relaciona dos variables dadas.
- **Complejo:** crea una o más variables en relación a las dadas.

Criterios de evaluación:

Logrado: la estudiante relaciona 10 elementos según corresponda en el orden cronológico.

Medianamente logrado: la estudiante relaciona 3 a 9 elementos, según corresponda en el orden cronológico.

No logrado: la estudiante relaciona 2 o menos elementos, según corresponda en el orden cronológico.

Estudiante 1
Hoja 1
Simple

En la actualidad,
ha lanzado más
de 22 álbumes,
siendo uno de
los artistas
latinos con más
ventas.



Elmer Figueroa,
más conocido
como Chayanne,
es un cantante,
compositor,
actor y bailarín.



En 1978
comenzó su
carrera musical
siendo parte del
grupo "Los
chicos".



Nació el 28 de
junio de 1968,
en Puerto Rico.



En 1983
comenzó su
carrera de
solista.



1

2

3

4

5

Estudiante 2

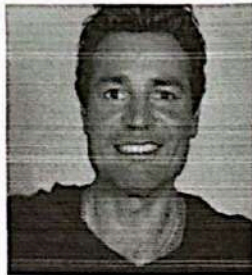
Hoja 1

simple

En la actualidad,
ha lanzado más
de 22 álbumes,
siendo uno de
los artistas
latinos con más
ventas.



Elmer Figueroa,
más conocido
como Chayanne,
es un cantante,
compositor,
actor y bailarín.



En 1978
comenzó su
carrera musical
siendo parte del
grupo "Los
chicos".



Nació el 28 de
junio de 1968,
en Puerto Rico.



En 1983
comenzó su
carrera de
solista.



1

2

3

4

5

Estudiante 3

Hoja 1

Simple

En la actualidad,
ha lanzado más
de 22 álbumes,
siendo uno de
los artistas
latinos con más
ventas.



Elmer Figueroa,
más conocido
como Chayanne,
es un cantante,
compositor,
actor y bailarín.



En 1978
comenzó su
carrera musical
siendo parte del
grupo "Los
chicos".



Nació el 28 de
junio de 1968,
en Puerto Rico.



En 1983
comenzó su
carrera de
solista.



1

2

3

4

5

Estudiante 4

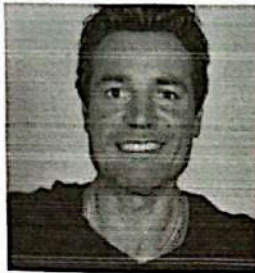
Hoja 1

simple

En la actualidad,
ha lanzado más
de 22 álbumes,
siendo uno de
los artistas
latinos con más
ventas.



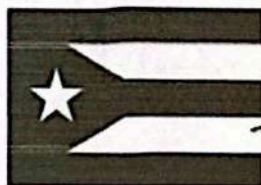
Elmer Figueroa,
más conocido
como Chayanne,
es un cantante,
compositor,
actor y bailarín.



En 1978
comenzó su
carrera musical
siendo parte del
grupo "Los
chicos".



Nació el 28 de
junio de 1968,
en Puerto Rico.



En 1983
comenzó su
carrera de
solista.



1

2

3

4

5

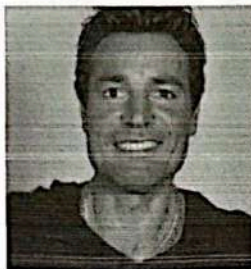
Estudiante 5

e Hoga 1
— simple

En la actualidad,
ha lanzado más
de 22 álbumes,
siendo uno de
los artistas
latinos con más
ventas.



Elmer Figueroa,
más conocido
como Chayanne,
es un cantante,
compositor,
actor y bailarín.



En 1978
comenzó su
carrera musical
siendo parte del
grupo "Los
chicos".



Nació el 28 de
junio de 1968,
en Puerto Rico.



En 1983
comenzó su
carrera de
solista.



1

2

3

4

5

Estudiante B

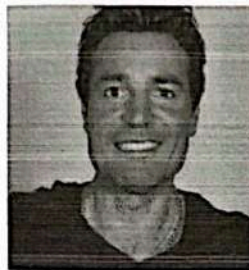
Hoja 1

Simple.

En la actualidad,
ha lanzado más
de 22 álbumes,
siendo uno de
los artistas
latinos con más
ventas.



Elmer Figueroa,
más conocido
como Chayanne,
es un cantante,
compositor,
actor y bailarín.



En 1978
comenzó su
carrera musical
siendo parte del
grupo "Los
chicos".



Nació el 28 de
junio de 1968,
en Puerto Rico.



En 1983
comenzó su
carrera de
solista.



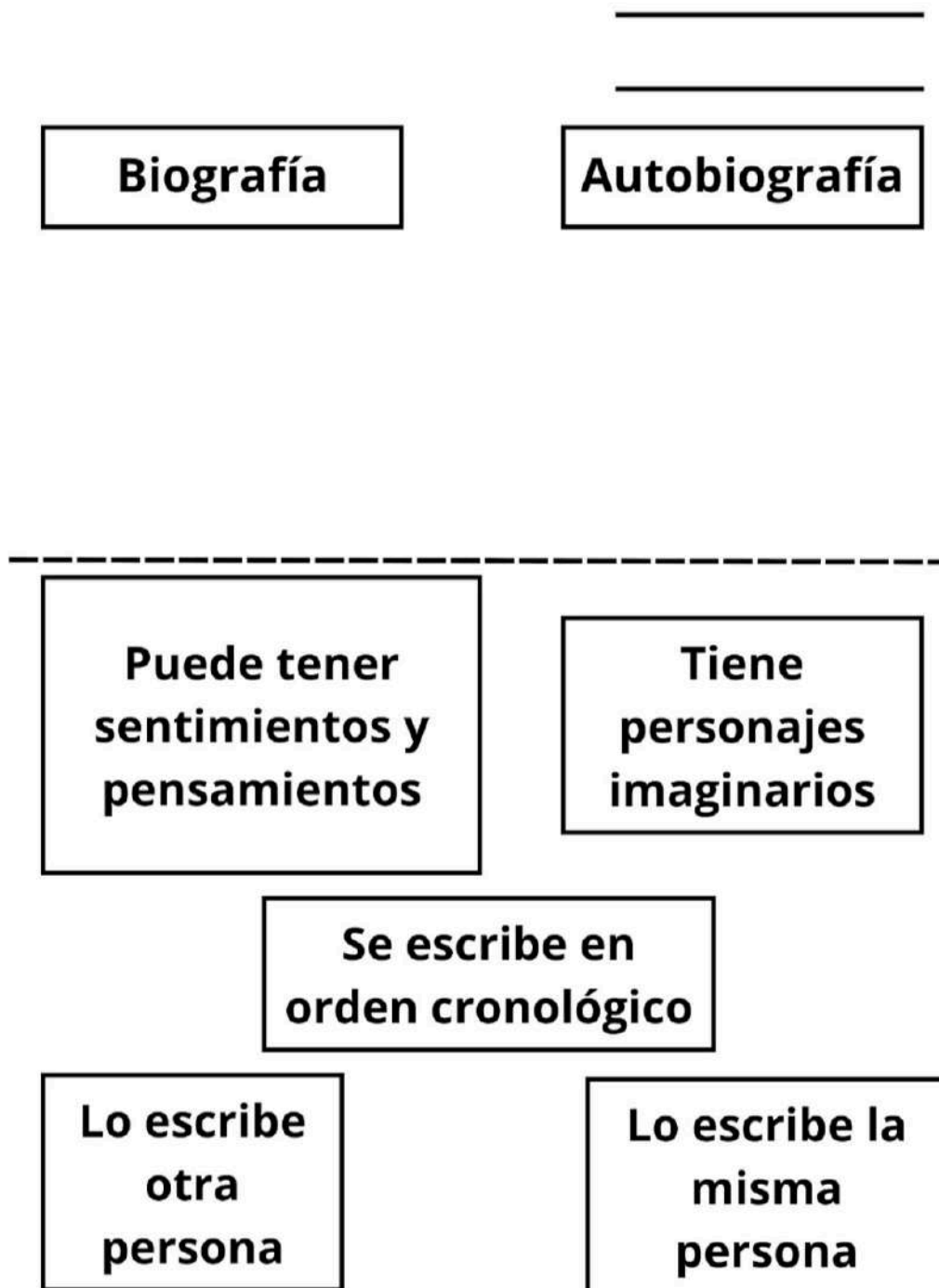
1

2

3

4

5



Objetivo

Clasificar las características de la biografía y la autobiografía.

Nivel de complejidad

Relaciona las variables a partir de dos dadas, con diferente disposición espacial, igual representación, con 1 distractor, con 7 elementos y sin indicador.

Niveles de resolución de problemas

Simple: relaciona las variables a partir de dos dadas.

Complejo: crea una variable a partir de las dadas.

Criterios de evaluación

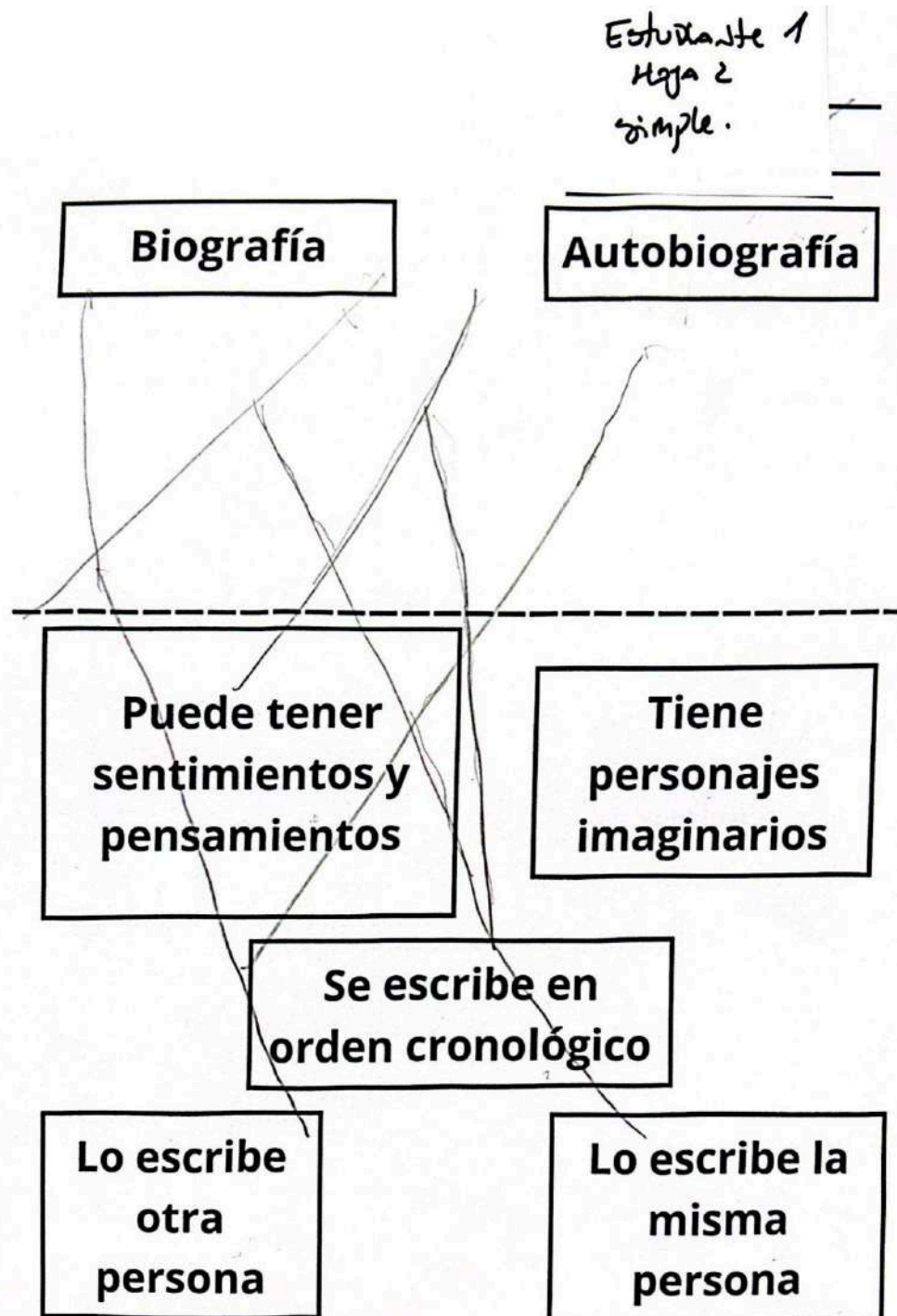
Logrado: clasifica las tres características de la autobiografía, dos características de la biografía y sin utilizar el distractor.

Medianamente logrado: clasifica las tres características de la autobiografía, pero una de la biografía.

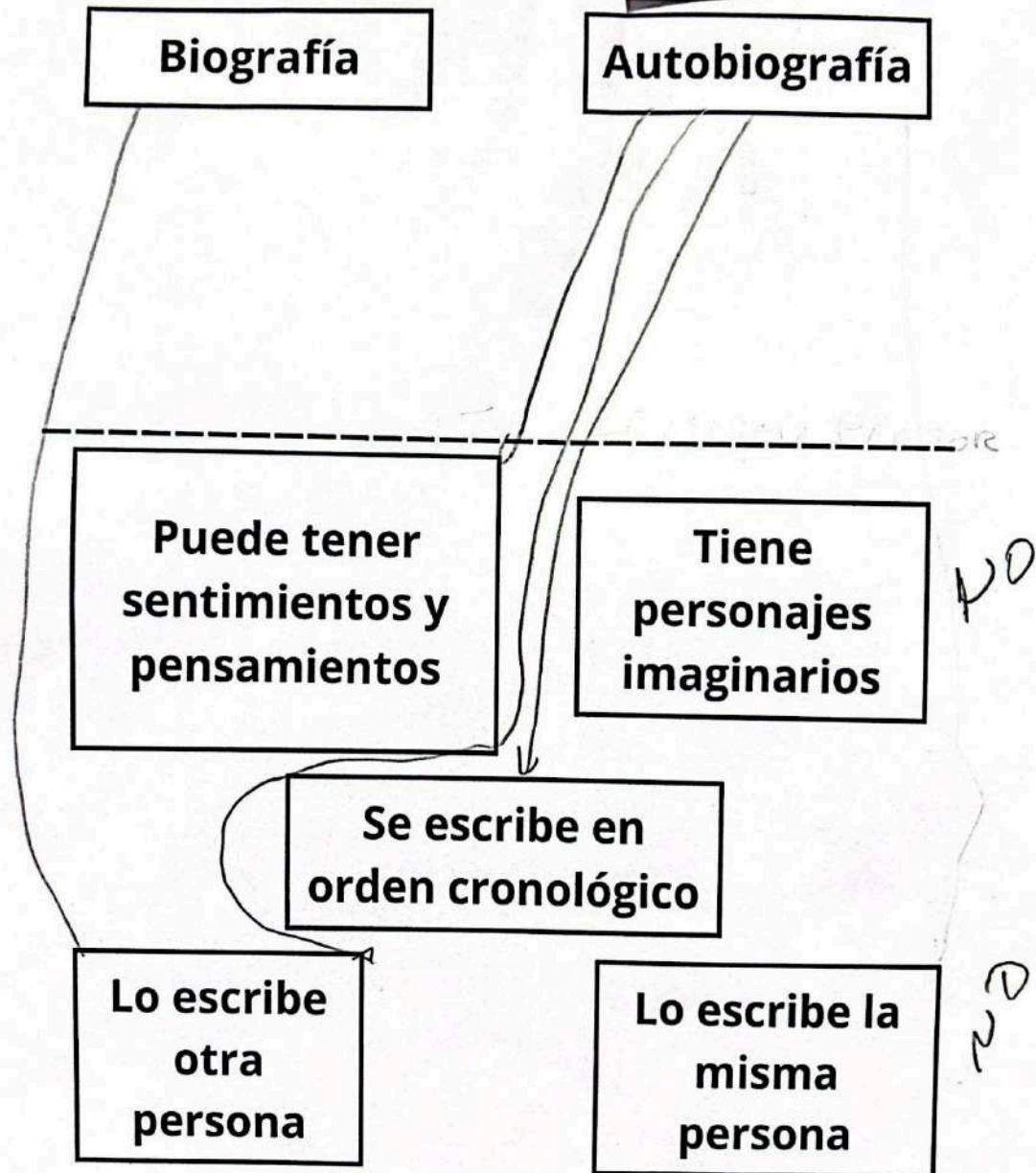
Distingue sólo una o dos características de la autobiografía y sólo una o dos de la biografía.

Distingue el distractor como propio de la biografía o de la autobiografía, en cualquier caso.

No logrado: no clasifica ninguna característica correspondiente a la autobiografía y/o biografía, o reconoce todos los elementos como propios de la autobiografía, o todos los elementos como propios de la biografía.



Estudiante 2
Haga 2
simple



Estudiante 3

Hoja 2

Complejo.

Biografía

Yo conozco a la hermana
de la Sandra ella es
bormesiente en
mafocho

Autobiografía

Cuando yo vivia en la
calle yo tenia una muy
bonita familia era la
hija de mi padre y mi
hijo y era mi padre y
yo

Puede tener
sentimientos y
pensamientos

Tiene
personajes
imaginarios

Se escribe en
orden cronológico

Lo escribe
otra
persona

Lo escribe la
misma
persona

Estudiante y
Haga 2
Complejo.

Biografía

EXPRESAR SE
SOBRE OTRA
PERSONA

Autobiografía

QUE CUENTA
SU PROPIA
HISTORIA

Autobiografía

Puede tener
sentimientos y
pensamientos

Biografía

Tiene
personajes
imaginarios

Se escribe en
orden cronológico

Lo escribe
otra
persona

Biografía

Lo escribe la
misma
persona

Biografía

Autobiografía

Estudiante 5

Hoja 2

Complejo.

nada

Biografía

Cuando una persona
habla de su historia
que tiene y vivió

Autobiografía

habla otra
persona de

Biografía

Puede tener
sentimientos y
pensamientos

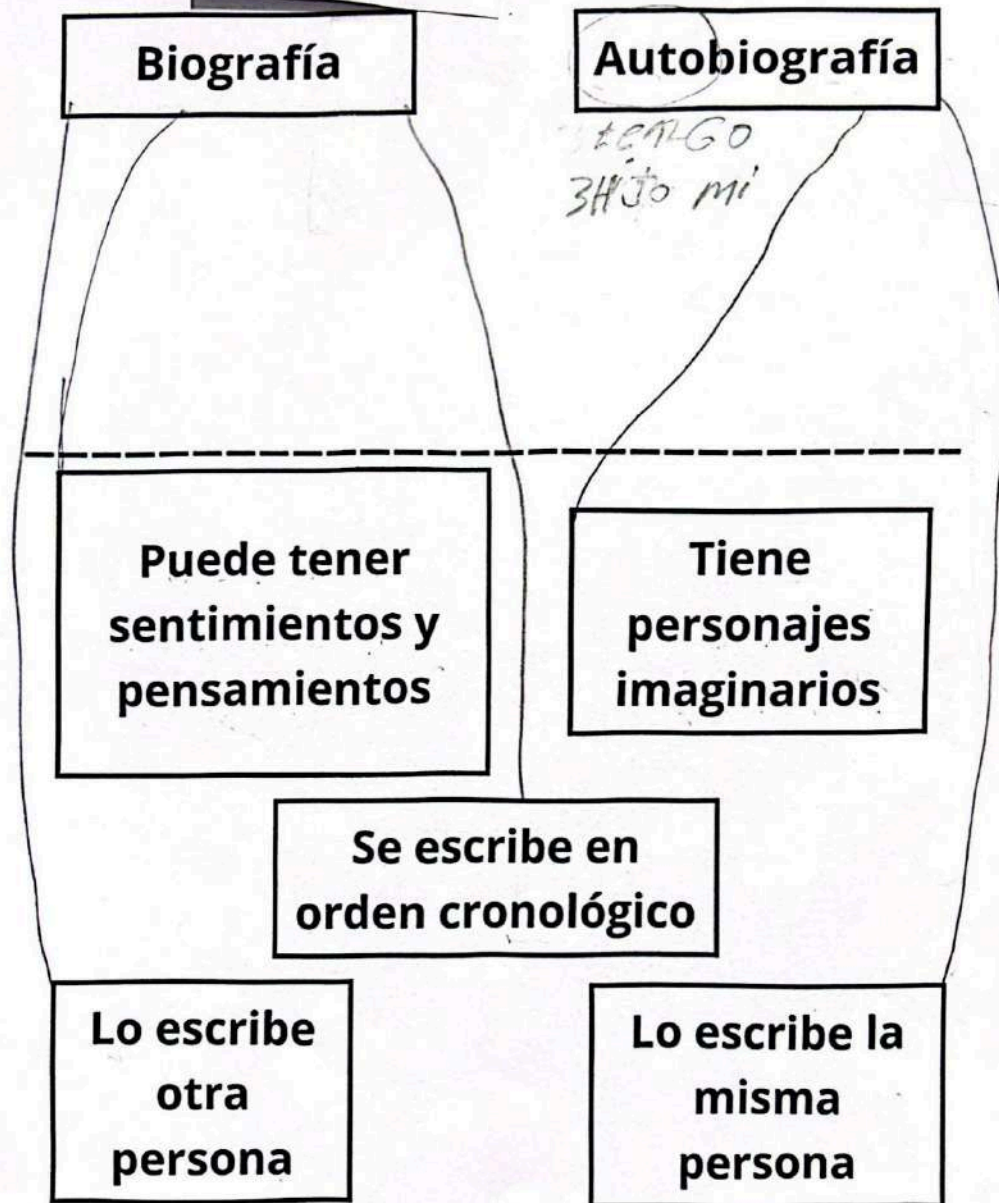
Tiene
personajes
imaginarios

Se escribe en
orden cronológico

Lo escribe
otra
persona

Lo escribe la
misma
persona

Estudiante 6
Hoja 2
Complejo.



Estudiante 8
Hoja 2
Complejo.

SON

Biografía

Autobiografía

Autobiografía Motivación

**Puede tener
sentimientos y
pensamientos**

**Tiene
personajes
imaginarios**

^{BIOGRAFÍA}
**Se escribe en
orden cronológico**

^{OTRA PERSONA}
**Lo escribe
otra
persona**

**Lo escribe la
misma
persona**

Autobiografía: Claudia di Girolamo



Mi nombre es Claudia del Carmen di Girolamo. Nací en Santiago de Chile el 30 de diciembre de 1956.



Desde pequeña, acompañé a mi padre a su trabajo en el teatro. Me encantaba ver a los actores maquillarse.



A los 19 años, ingresé a estudiar actuación. Con tristeza, tuve que abandonarlo porque quedé embarazada.

Cerca de mis 40 años, me consolidé como actriz en televisión. Mis más grandes éxitos como actriz fueron en “Romané”, “Pampa ilusión” y “La fiera”.

Hoy en día soy considerada una de las mejores actrices del teatro chileno de la época actual.

En un futuro, espero seguir participando en las teleseries y seguir viajando con mi hija por el mundo.

Primeros años

Proyectos a futuro

Adolescencia o adultez

Actualidad

Nombre y nacimiento

Objetivo

Reconocer las partes que componen una autobiografía.

Nivel de complejidad

Relaciona variables a partir de tres dadas, con diferente disposición espacial, distinta representación, sin distractor, con 17 elementos y con indicador.

Niveles de resolución de problemas

Simple: relaciona variables a partir de tres dadas.

Complejo: crea una variable a partir de las dadas.

Criterios de evaluación

Logrado: reconoce las 5 partes que componen la autobiografía.

Medianamente logrado: reconoce de 1 a 4 partes que componen la autobiografía.

No logrado: no logra reconocer ninguna parte que componen la autobiografía.

Estudiante 1
Hoja 3
simple
O
MF
1
Gui

Autobiografía: Claudia di Girolamo



Mi nombre es Claudia del Carmen di Girolamo. Nací en Santiago de Chile el 30 de diciembre de 1956.

• Nombre del nacimiento

Desde pequeña, acompañé a mi padre a su trabajo en el teatro. Me encantaba ver a los actores maquillarse.

Primeros años

A los 19 años, ingresé a estudiar actuación. Con tristeza, tuve que abandonarlo porque quedé embarazada.

Adolescencia
adulter

Cerca de mis 40 años, me consolidé como actriz en televisión. Mis más grandes éxitos como actriz fueron en "Romané", "Pampa ilusión" y "La fiera".

Hoy en día soy considerada una de las mejores actrices del teatro chileno de la época actual.

Actualidad

En un futuro, espero seguir participando en las teleseries y seguir viajando con mi hija por el mundo.

Proyectos de
adulter

• Primeros años

Proyectos a futuro /

Adolescencia o adultez /

• Actualidad

• Nombre y nacimiento

Estudiante

Hoja 3

simple

C.

Autobiografía: Claudia di Girolamo



Mi nombre es Claudia del Carmen di Girolamo. Nací en Santiago de Chile el 30 de diciembre de 1956.

SANTIAGO DE CHILE

EL 30 DE DICIEMBRE

DE 1956

1. Nombre y nacimiento

Desde pequeña, acompañé a mi padre a su trabajo en el teatro. Me encantaba ver a los actores maquillarse.

PRIMEROS AÑOS

A los 19 años, ingresé a estudiar actuación. Con tristeza, tuve que abandonarlo porque quedé embarazada.

ADOLESCENCIA
O
ADULTEZ

Cerca de mis 40 años, me consolidé como actriz en televisión. Mis más grandes éxitos como actriz fueron en "Romané", "Pampa ilusión" y "La fiera".

Hoy en día soy considerada una de las mejores actrices del teatro chileno de la época actual.

ACTUALIDAD

En un futuro, espero seguir participando en las teleseries y seguir viajando con mi hija por el mundo.

PROYECTOS
A
FUTURO

2 Primeros años

6 Proyectos a futuro

Adolescencia o adultez

4 Actualidad

1 Nombre y nacimiento

Estudiante 3

Hoja 3

Simple

A

Autobiografía: Claudia di Girolamo



Mi nombre es Claudia del Carmen di Girolamo. Nací en Santiago de Chile el 30 de diciembre de 1956.

Desde pequeña, acompañé a mi padre a su trabajo en el teatro. Me encantaba ver a los actores maquillarse.

A los 19 años, ingresé a estudiar actuación. Con tristeza, tuve que abandonarlo porque quedé embarazada.

Cerca de mis 40 años, me consolidé como actriz en televisión. Mis más grandes éxitos como actriz fueron en "Romané", "Pampa ilusión" y "La fiera".

Hoy en día soy considerada una de las mejores actrices del teatro chileno de la época actual.

En un futuro, espero seguir participando en las teleseries y seguir viajando con mi hija por el mundo.

desde pequeña ingresé
a la compañía de mi padre
a su trabajo en el teatro me encantaba ver a los
actores maquillarse

Primeros años

Proyectos a futuro en un futuro espero
seguir participando
en las telenovelas y seguir viajando
con mi hijo por el mundo

Adolescencia o adultez

a los 19 años ingresé a estudiar actuación después
de los 40 años me consolide como actriz

Actualidad

hoy en día soy considerada una de las mejores
actrices

Nombre y nacimiento

mi nombre es Claudia del Carmen de Girolamo Nari en
Santiago de Chile el 30 de diciembre 1956

Estudiante 4

Hoja 3

Simple

Autobiografía: Claudia di Girolamo



Mi nombre es Claudia del Carmen di Girolamo. Nací en Santiago de Chile el 30 de diciembre de 1956.

NOMBRE Y NACIMIENTO

Desde pequeña, acompañé a mi padre a su trabajo en el teatro. Me encantaba ver a los actores maquillarse.

PRIMEROS AÑOS
ADULTEZ

A los 19 años, ingresé a estudiar actuación. Con tristeza, tuve que abandonarlo porque quedé embarazada.

ADOLESCENCIA
O ADULTEZ

Cerca de mis 40 años, me consolidé como actriz en televisión. Mis más grandes éxitos como actriz fueron en "Romané", "Pampa ilusión" y "La fiera".

Hoy en día soy considerada una de las mejores actrices del teatro chileno de la época actual.

ACTUALIDAD

En un futuro, espero seguir participando en las teleseries y seguir viajando con mi hija por el mundo.

PROYECTOS
A FUTURO

Primeros años

Proyectos a futuro

Adolescencia o adultez

Actualidad

Nombre y nacimiento

Extraste 5
Hoja 3
Simple

Autobiografía: Claudia di Girolamo



Mi nombre es Claudia del
Carmen di Girolamo. Nací en
Santiago de Chile el 30 de
diciembre de 1956.

Desde pequeña, acompañé a
mi padre a su trabajo en el
teatro. Me encantaba ver a los
actores maquillarse.

A los 19 años, ingresé a estudiar actuación. Con tristeza, tuve que abandonarlo porque quedé embarazada.

Cerca de mis 40 años, me consolidé como actriz en televisión. Mis más grandes éxitos como actriz fueron en "Romané", "Pampa ilusión" y "La fiera".

Hoy en día soy considerada una de las mejores actrices del teatro chileno de la época actual.

En un futuro, espero seguir participando en las teleseries y seguir viajando con mi hija por el mundo.

desde pequeña
acompañé a mi papá
en el teatro me
encantaba

Primeros años

Proyectos a futuro

En un futuro espero seguir participando
en los Televisivos y seguir viajando

Adolescencia o adultez

a los 19 años ingresé a estudiar
con Trujillo

Actualidad

hoy en día soy considerada
una de las mejores actrices

Nombre y nacimiento

El primer año de mi nacimiento
de Claudín del Carmen di Gerolamo nació
en Santiago de Chile el 30 de diciembre
de 1956

Estudiante 6

Hoja 3

simple

Autobiografía: Claudia di Girolamo



Mi nombre es Claudia del Carmen di Girolamo. Nací en Santiago de Chile el 30 de diciembre de 1956.

Nombre y nacimiento

Desde pequeña, acompañé a mi padre a su trabajo en el teatro. Me encantaba ver a los actores maquillarse.

primeros años

A los 19 años, ingresé a estudiar actuación. Con tristeza, tuve que abandonarlo porque quedé embarazada.

Adolescencia o adultez

Cerca de mis 40 años, me consolidé como actriz en televisión. Mis más grandes éxitos como actriz fueron en "Romané", "Pampa ilusión" y "La fiera".

Hoy en día soy considerada una de las mejores actrices del teatro chileno de la época actual.

Actualidad

En un futuro, espero seguir participando en las teleseries y seguir viajando con mi hija por el mundo.

proyectos a futuro

Primeros años

Proyectos/a futuro

Adolescencia o adultez

Actualidad

Nombre y nacimiento

Estudiante 7
Hoja 3
Simple

Autobiografía: Claudia di Girolamo



Mi nombre es Claudia del Carmen di Girolamo. Nací en Santiago de Chile el 30 de diciembre de 1956.

NOMBRE
Y
NACIMIENTO

Desde pequeña, acompañé a mi padre a su trabajo en el teatro. Me encantaba ver a los actores maquillarse.

PRIMEROS
AÑOS

A los 19 años, ingresé a estudiar actuación. Con tristeza, tuve que abandonarlo porque quedé embarazada.

Cerca de mis 40 años, me consolidé como actriz en televisión. Mis más grandes éxitos como actriz fueron en "Romané", "Pampa ilusión" y "La fiera".

Hoy en día soy considerada una de las mejores actrices del teatro chileno de la época actual.

En un futuro, espero seguir participando en las teleseries y seguir viajando con mi hija por el mundo.

Adolescencia
o
Adultez

Actualidad

proyectos
A
Futuro

²
Primeros años

³
Proyectos a futuro

³
Adolescencia o adultez

⁴
Actualidad

¹
Nombre y nacimiento

Estudiante B

Hoja 3

.02

simple.

Autobiografía: Claudia di Girolamo



Mi nombre es Claudia del Carmen di Girolamo. Nací en Santiago de Chile el 30 de diciembre de 1956.

Nombre
y

hacimiento

Desde pequeña, acompañé a mi padre a su trabajo en el teatro. Me encantaba ver a los actores maquillarse.

Primeros

años

A los 19 años, ingresé a estudiar actuación. Con tristeza, tuve que abandonarlo porque quedé embarazada.

Adolescencia
o adulto

Cerca de mis 40 años, me consolidé como actriz en televisión. Mis más grandes éxitos como actriz fueron en "Romané", "Pampa ilusión" y "La fiera".

Hoy en día soy considerada una de las mejores actrices del teatro chileno de la época actual.

Actualidad

En un futuro, espero seguir participando en las teleseries y seguir viajando con mi hija por el mundo.

Proyectos
a futuro

2
Primeros años

5
Proyectos a futuro

3
Adolescencia o adultez

" 4
Actualidad

1
Nombre y nacimiento

Autobiografía de _____

Mi nombre es _____

Para mi futuro, espero _____

Objetivo

Escribir su autobiografía, acorde a las partes que la componen y el orden cronológico.

Nivel de complejidad

Crea una variable a partir de una dada, con similar disposición espacial, similar representación, sin distractores, con tres elementos y con indicador.

Niveles de resolución de problemas

Simple: crea una variable a partir de una dada.

Complejo: crea dos o más variables a partir de una dada.

Criterios de evaluación

Logrado: escribe su autobiografía, considerando las seis partes que la componen (nombre, fecha y lugar de nacimiento, primeros años, adolescencia o adultez, actualidad y proyectos a futuro) y en orden cronológico.

Parcialmente logrado: escribe su autobiografía, considerando dos a cinco partes que la componen y en orden cronológico.

No logrado: no escribe su autobiografía, o escribe pero sin considerar las partes que componen la autobiografía, ni su orden cronológico.

Estudiante 2
Hoja 4
simple

UAC

Autobiografía de _____

Mi nombre es _____

NACI EL 17 DE MAYO DEL 1968 EN MELIPILLA
MIS PRIMEROS AÑOS COMO LOS DIEZ AÑOS DE
LO RECUERDO QUE JUGABA CON MUÑECAS CON MIS
HERMANAS IVA AL COLEGIO REPETI 5 BASICO
ALOS 17 AÑOS FUI MADRE SOLTERA Y SOY

MADRE DE 6 HIJOS MIS HIJOS SON TODOS
PROFESIONALES, UNA HIJA ADMINISTRADORA DE EMPRESA
MI HIJO ALCALDE EN QUILCO EN SAN ANTONIO
MI HIJA MENOR ES ENFERMERA BUENO POR COSAS
DE LA VIDA UN HIJO SE QUITO LA VIDA A LOS 13 AÑOS
PORQUE ERA DISTINTO:
EN ESTOS MOMENTOS ESTOY CUMPLIENDO UNA CONDENA
DE 18 MESES ME QUEDAN 17 MESES A QUI ESTOY
ESTUDIANDO DE PRIMERO A CUARTO TENGO UNA LINDAS
PROFESORAS MUY CARIDASAS

Para mi futuro, espero SEGUIR

ESTUDIANDO SOLO QUIERO AVANZAR SI DIOS QUIERE

Autobiografía de

Estudiante 3

Hoja 4

Complejo

2000

Mi nombre es

napé el 1976 el 10 de diciembre en Santiago

buena ya me crie con mi hermana mayor por

q/ mi mamá trabajaba y así me mandaban
al colegio y así no me gustaba y de sídiero de q/
no estudiara mas despues pasaron los años y quede
en braxada tube así primer hija a los 22 años
q/ despues de 4 años volvió a tener otra hija
8 pasaron los años y astulmente soy abuela de
cuatro bellas niñas y astualmente estoy
prilada de libertad asiendo una condena de
15 años y llevo resien 2 años yo en este lugar
me aensellado de q/ el colegio es una persona
es muy importante me siento muy feliz por
q/ estoy aprendiendo cosas q/ yo no sabía igual
me siento muy feliz y orgullosa de las profesoras
q/ me enseñan yo les tome mucho cariño

Para mi futuro, espero salir de este

lugar sabiendo todo mis estudios por q/ eso
son mis meta y mi gran sueño

03-05-2024

Autobiografía de. ' Estudiante y

Hoja 4
simple

Mi nombre es

Nací el 29 de agosto 1960 comuna quinta mor mde

alos 8 años di le de estudiar para
eludir a mi quelite alos 11 ella hallerio
y tube que irme con mi mama que
no era lo que llo esperaba

alos 14 años fui mama actual mente
tengo 3 hijos pero feliz ellos trabajan
y me alludan llo trabajo en la feria

estoy privada de libertad estudio aca
y cuando me halla continuar estudio no
y seguir trabajando

Para mi futuro, espero trabajando

03-05-2024

Estudiante 5
Hoja 4
simple

Autobiografía de _____

Mi nombre es _____

nacho

nací en Bolivia el 16 de Julio 1974

Los primeros años fui al colegio a mi 6 a 10 años
ya cuando tenía 14 años tenía que trabajar

Cuando tenía 21 años tuve un bebé

pasaron años y tenía que cuidar a mi hijo

yo sigo estudiando para salir adelante
me falta 1 año más para irme de Libertad

Para mi futuro, espero salir muy
pronto a ver mis hijos

Autobiografía de



Mi nombre es _____

Nací el día _____

en _____



En mi infancia, _____

Unos años después, _____

Actualmente, _____

2024

2030

Para mi futuro, espero _____

Objetivo

Completar las oraciones acorde a su autobiografía, de manera oral u escrita.

Nivel de complejidad

Crea una variable a partir de una dada, con similar disposición espacial, distinta representación, sin distractores, con 12 elementos y con indicador.

Niveles de resolución de problemas

Simple: crea una variable a partir de una dada

Complejo: crea dos o más variables a partir de la dada.

Criterios de evaluación

Logrado: completa las 7 oraciones acorde a su autobiografía, de manera oral u escrita.

Parcialmente logrado: completa entre 3 y 6 oraciones acorde a su autobiografía, de manera oral u escrita.

No logrado: no completa ninguna de las oraciones acorde a su autobiografía.

Hojas de trabajo realizadas

Estudiante 1
Hoja 4
simple

Autobiografía de

1 17



Mi nombre es _____

Nací el día 10 DE B I L D E L 1956

en SANITAGO

JUGABAGOM

En mi infancia, HUNECAS

YTACITAS

Unos años después, ALOS 16

TUVEÍ MI PRIMERA HIJA

2024

Actualmente, ESTOY Y EMOAL

COLEGIO A APRENDER

2030

Para mi futuro, espero SEGUIR

ESTUDIANDO PARA LEER

03-05-2024

Autobiografía de

Estudiante 6

Hoja 4

simple



Mi nombre es lea

Nací el día naci-10 de octubre/1982
en República Dominicana



1 En mi infancia, Fui al colegio desde los 6 años
mi madre murió de un infarto y me

2 Unos años después, quedé con mi abuela
que me dio - eso y cumpla de - uno
Coldeh

2024

3 Actualmente, priva de libertad
Trabajo desde mente y saca a

2030

4 Para mi futuro, espero Trabaja desde
mente y saca a mis hijos adelante

Autobiografía de

Estudiante 8
Hoja 4
simple.



Mi nombre es

Nací el día 23 de FEBRERO

en CERRO NAVIA



En mi infancia, SOI LA CON UNA FAMILIA

Y JUGABA EN LA CHORRITA

Unos años después, IVAN AL COLEGIO

DE LOS SECTORES DE LA ÑOS FUIMOS

2024

Actualmente, _____

CUMPLIENDO UNA CONDENA DE 30 AÑOS PRIVADA DE

LIVERTAD

2030

Para mi futuro, espero ESTAR CON MI

FAMILIA TRABAJO

AFICHE

Tiene
imágenes

Su objetivo es
entretener

Quiere afectar
las emociones
del lector

Quiere
convencer al
lector

Es un texto no
literario

Entrega
información

Objetivo

Identifica las características del afiche.

Nivel de complejidad

Relaciona entre dos variables dadas con diferente representación, diferente distribución espacial, con distractores e indicadores.

Niveles de resolución de problemas

Simple: relaciona entre dos variables dadas.

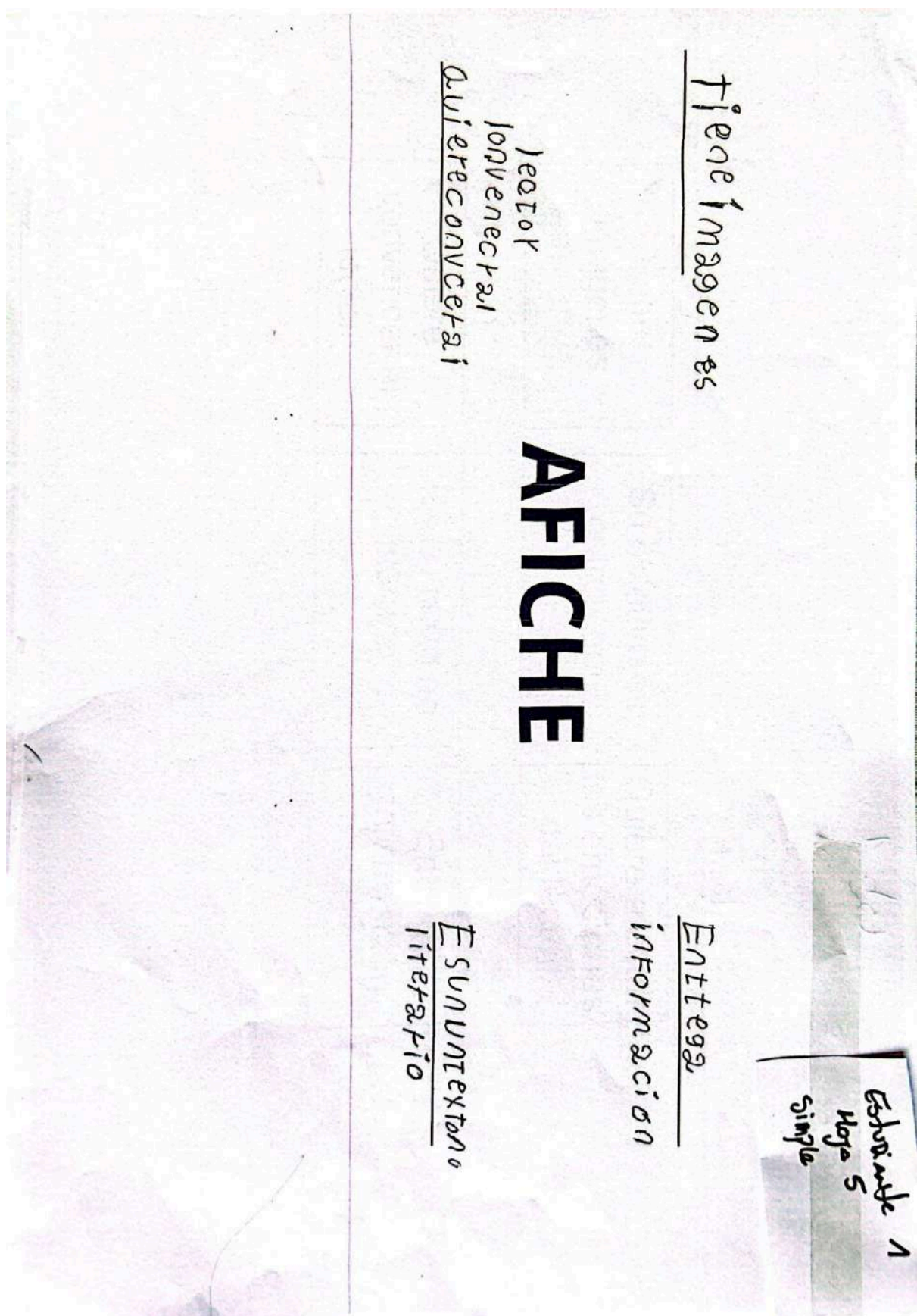
Complejo: crea una variable a partir de las dadas.

Criterios de evaluación

Logrado: identifica las cuatro características del afiche.

Medianamente logrado: identifica una a tres características del afiche, con o sin un distractor.

No logrado: no identifica las características del afiche, o identifica los dos distractores como características del afiche.



00-5-2024

• Tiene imágenes

Su objetivo es entretener

Quiere afectar las emociones del lector

• Quiere convencer al lector

• Es un texto no literario

• Entrega información

UNITÉ COULEUR
AL LECTOR

NOTIÈRE
IMAGINES

AFICHE

UNITÉ
INFORMATION

ES UN TEXTE
(NO) LITÉRAIRE

Estimate 2
Hors 5
Simple

Tiene
imágenes

Su objetivo es
entretener

Quiere afectar
las emociones
del lector

Quiere
convencer al
lector

Es un texto no
literario

Entrega
información

Tan solo \$500



Tiene ymagenes

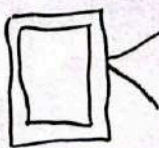
Tiene imasen

Yo lo deseste las
emisiones cuando
alzo con mi familia
Por Telefono

AFICHE

es un Texto no
literario
por medicina

Estimate 3
Hoy 5
comp



entreas
information
es una Television

Tiene
imágenes

Su objetivo es
entretener

Quiere afectar
las emociones
del lector

Quiere
convencer al
lector

Es un texto no
literario

Entrega
información

Reservación de Uchidos

Juegos de póker

AFICHE

la al line

en línea información

Exhibente 4
Maga 5
comp

Tiene
imágenes

Su objetivo es
entretener

Quiere afectar
las emociones
del lector

Quiere
convencer al
lector

Es un texto no
literario

Entrega
información

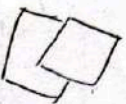
024

200



1 Bebida
en promoción

1 Entrega información



Son los
libros

Quiere afectar las emociones
del lector

AFICHE

Quiere
convencer al
lector

Es un texto no
literario

esquema 5
Hoja 5
completo

La
69-05-2024

Tiene
imágenes

Su objetivo es
entretener

Quiere afectar
las emociones
del lector

Quiere
convencer al
lector

Es un texto no
literario

Entrega
información

QUIERE
CONVENIR q/
lector



Se vende ELADO

QUIERE
CONVENIR q/
lector SI

AFICHE

Esbozado 6
agua 5
compuso

Ir Alcimo 2

Entrega

DEMITAS 5

19-5-2024

2

Tiene
imágenes

Su objetivo es
entretener

Quiere afectar
las emociones
del lector

Quiere
convencer al
lector

Es un texto no
literario

Entrega ⁵
información

Tiene
imagenes

quiere
conocer AL
lector

AFICHE

ES UN TEXTO NO
literario

enfoca
información

Estudiante 3
Hoy 5
simple

● Tiene
imágenes

Su objetivo es
entretener

Quiere afectar
las emociones
del lector

● Quiere
convencer al
lector

● Es un texto (no)
literario

● Entrega
información

ifeneimages

avlete
converceal
ector

AFICHE

ESUNCELO
LITERARIO

ENREGA
INFORMACION

Estimado B
Mga S
sample

• Tiene
imágenes

Su objetivo es
entretener

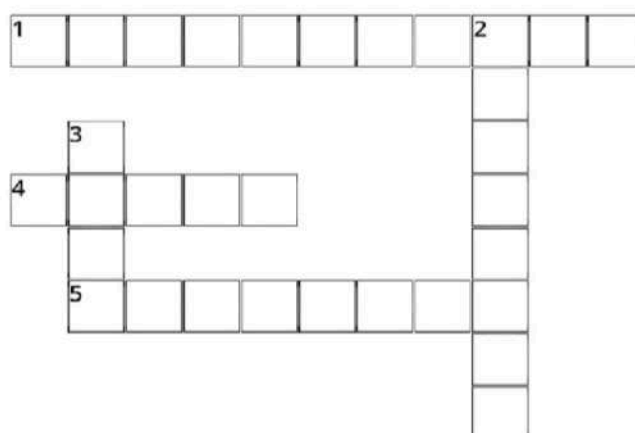
Quiere afectar
las emociones
del lector

• Quiere
convencer al
lector

Es un texto no
literario

Entrega
información

Modelo hoja de trabajo 6



Horizontales

1. La infografía es un texto que tiene como propósito dar _____.
4. La infografía, para ser más llamativa, tiene distintos tipos de _____.
5. La infografía debe llamar la _____ del lector.

Verticales

2. La infografía y el afiche tienen _____ que ayudan como apoyo visual.
3. La infografía tiene información sobre un _____ en específico.

Objetivo

Completar las oraciones y puzzle con las características de la infografía

Nivel de complejidad

Crear una variable a partir de una dada, con diferente representación, distinta distribución espacial, con 5 elementos, sin distractores, con indicador de escritura.

Niveles de resolución de problemas

Simple: crear una variable a partir de una dada.

Complejo: crea dos o más variables a partir de una dadas.

Criterios de evaluación

Logrado: completa las 5 características de la infografía.

Medianamente logrado: completa de 1 a 4 características de la infografía.

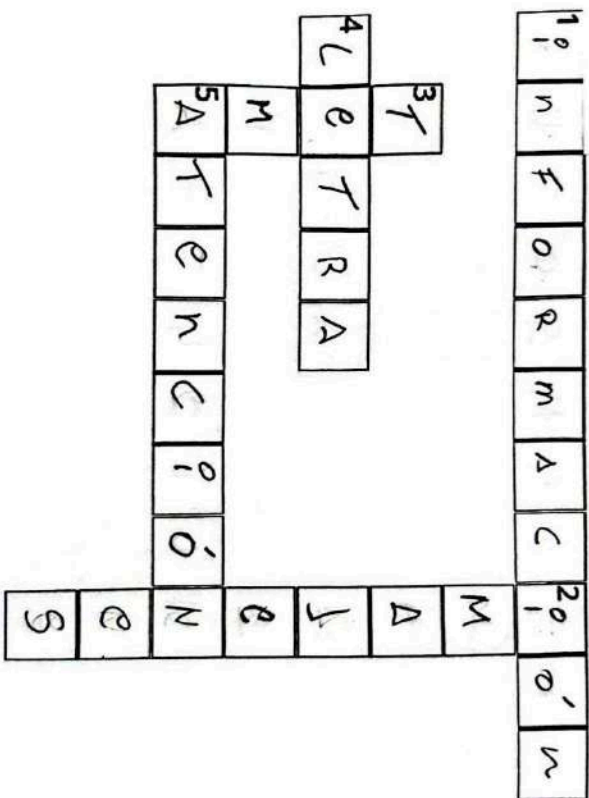
No logrado: no completa con característica de la infografía.

$$16 = 05 = 24$$
[illegible]

Verticales

1. La infografía es un texto que tiene como propósito dar LETRAS
2. La infografía y el afiche tienen una función que ayudan como apoyo visual.
3. La infografía tiene información sobre un TEMA en específico.
4. La infografía, para ser más llamativa, tiene distintos tipos de DISEÑO
5. La infografía debe llamar la Atención del lector.

Estudiante 3
Hoja 6
simple



Horizontales

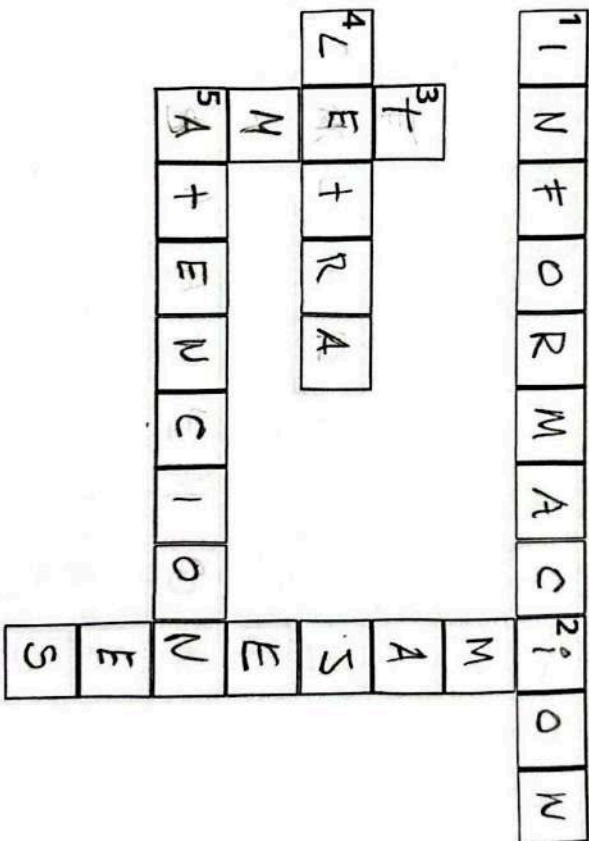
1. La infografía es un texto que tiene como propósito dar información.
4. La infografía, para ser más llamativa, tiene distintos tipos de lectura.
5. La infografía debe llamar la atención del lector.

Verticales

2. La infografía y el afiche tienen imágenes que ayudan como apoyo visual.
3. La infografía tiene información sobre un tema en específico.

Estudiante y
Hoja
simple

16-5-2024



Horizontales

1. La infografía es un texto que tiene como propósito dar información.
4. La infografía, para ser más llamativa, tiene distintos tipos de color.
5. La infografía debe llamar la atención del lector.

Verticales

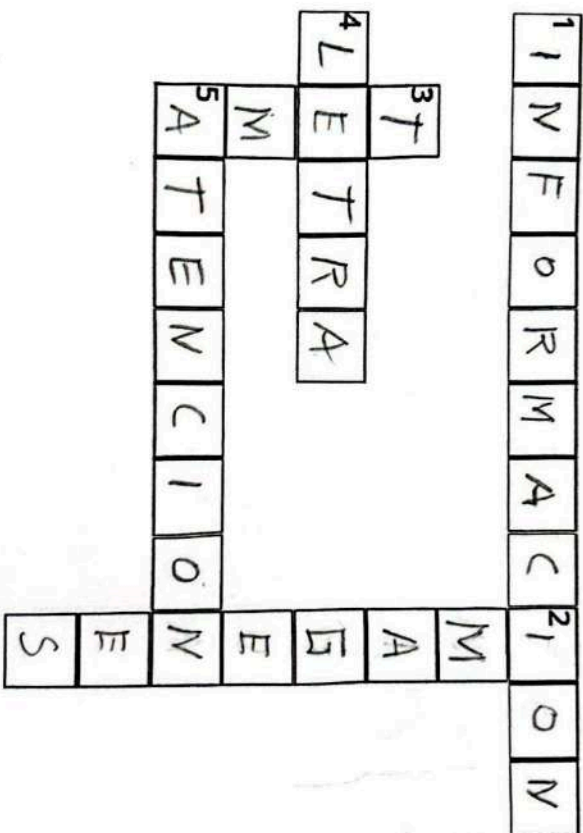
2. La infografía y el afiche tienen la misma función que ayudan como apoyo visual.
3. La infografía tiene información sobre un tema específico.

Exhaustive 5

Hoja 6

15-05-2024

Simple



Horizontales

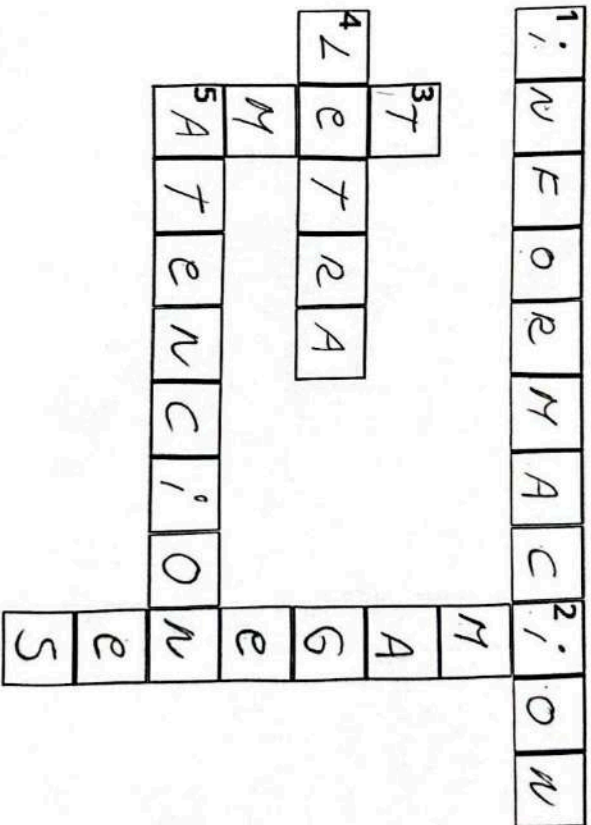
1. La infografía es un texto que tiene como propósito dar información
4. La infografía, para ser más llamativa, tiene distintos tipos de datos
5. La infografía debe llamar la atención del lector.

Verticales

2. La infografía y el afiche tienen imágenes que ayudan como apoyo visual.
3. La infografía tiene información sobre un tema específico.

Estudiante +
Maga lo
simple

16-05-2024

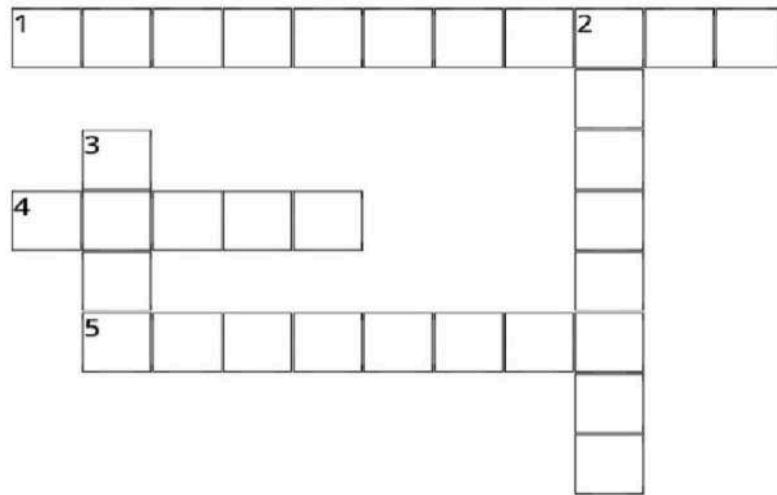


Horizontales

Verticales

1. La infografía es un texto que tiene como propósito dar información
2. La infografía y el afiche tienen características que ayudan como apoyo visual.
3. La infografía tiene información sobre un tema en específico.
4. La infografía, para ser más llamativa, tiene distintos tipos de letras
5. La infografía debe llamar la Atención del lector.

Modelo hoja de trabajo 6 diversificada



Horizontales

1. La infografía es un texto que tiene como propósito dar _____.
4. La infografía, para ser más llamativa, tiene distintos tipos de _____.
5. La infografía debe llamar la _____ del lector.

Verticales

2. La infografía y el afiche tienen _____ que ayudan como apoyo visual.
3. La infografía tiene información sobre un _____ en específico.

ATENCIÓN

TEMA

INFORMACIÓN

LETRA

IMÁGENES

Objetivo

Completar las oraciones y puzzle con las características de la infografía

Nivel de complejidad

Relacionar variables a partir de dos dadas, con diferente representación, distinta distribución espacial, con 5 elementos, sin distractores, con indicador de escritura.

Niveles de resolución de problemas

Simple: relacionar variables a partir de dos dadas.

Complejo: crear una o más variables a partir de dos dadas.

Criterios de evaluación

Logrado: completa las 5 características de la infografía.

Medianamente logrado: completa de 1 a 4 características de la infografía.

No logrado: no completa con característica de la infografía.

4096 6

Simple

1	N	H	O	M	A	N	C	2	O	N

4	L				
3	e	t	R	A	

e	N	5	Ä	π	e	N	c	ñ	ö		
	e	5									

Verticales

1. La infografía es un texto que tiene como propósito dar INFORMACIÓN
2. La infografía y el afiche tienen características que ayudan como apoyo visual.
3. La infografía tiene información sobre un tema en específico.
4. La infografía, para ser más llamativa, tiene distintos tipos de lectura
5. La infografía debe llamar la atención del lector.

TEMA

INFORMACIÓN

LETRA

IMÁGENES

Estadística

Logo

simple

1 i v F O R n A C 2 i o v

3 +
4 L E + R A

5 A + E v C I O N E S A S E N E S

Horizontales

Verticales

1. La infografía es un texto que tiene como propósito dar información
2. La infografía y el afiche tienen imágenes que ayudan como apoyo visual.
3. La infografía tiene información sobre un tema en específico.
4. La infografía, para ser más llamativa, tiene distintos tipos de letras
5. La infografía debe llamar la atención del lector.

ATENCIÓN

TEMA

INFORMACIÓN

LETRA

IMÁGENES

[illegible]

Verticales

- ## INFORMACIÓN¹

IMÁGENES

TÍTULO	Intrigada, Isabel recordó sus sueños de juventud y se inscribió en un curso de pintura. Al principio, sus trazos eran torpes, pero poco a poco la pintura le devolvió la alegría. Hizo nuevas amigas, mujeres que también buscaban reencontrarse. Un día, expuso su primer cuadro, un autorretrato lleno de vida y color. Una mujer se le acercó y le dijo: "Tu cuadro me ha recordado que aún podemos florecer. Gracias."
INICIO	La carta de Luz
DESARROLLO	Isabel comprendió que la carta de Luz era un reflejo de su propio deseo de renacer. Desde entonces, siguió pintando y compartiendo su arte, encontrando inspiración en cada pincelada. Así, Isabel redescubrió su valor y su belleza interior, demostrando que siempre es posible florecer, incluso en una segunda primavera.
FINAL	En un rincón de Madrid, Isabel, de 55 años, trabajaba en una pequeña librería. Tras dedicar su vida a los demás, se sentía invisible y vacía. Una mañana, encontró una carta en un libro que decía: "Querida Isabel, Te invito a redescubrirte. Con cariño, Luz."

Objetivo

Reconocer las partes del cuento.

Nivel de complejidad

Relaciona variables a partir de dos dadas, con similar disposición espacial, similar representación, sin distractores, con 8 elementos y sin indicador.

Niveles de resolución de problemas

Simple: relaciona variables a partir de dos dadas.

Complejo: crea una o más variables a partir de dos dadas.

Criterios de evaluación

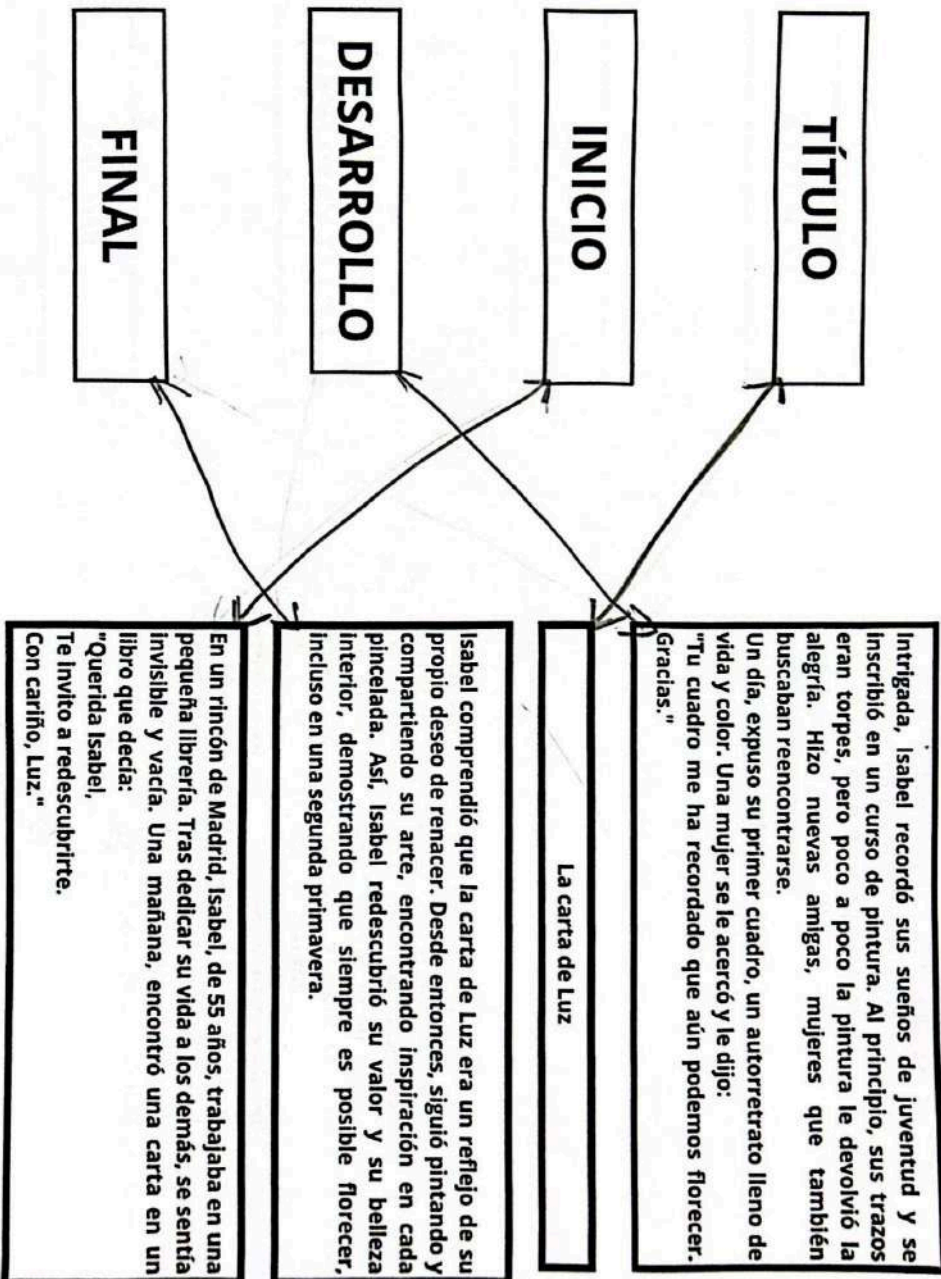
Logrado: reconoce las cuatro partes que componen el cuento.

Parcialmente logrado: reconoce de 1 a 3 partes que componen el cuento.

No logrado: no reconoce las partes del cuento.

Control 2
Hoja 7

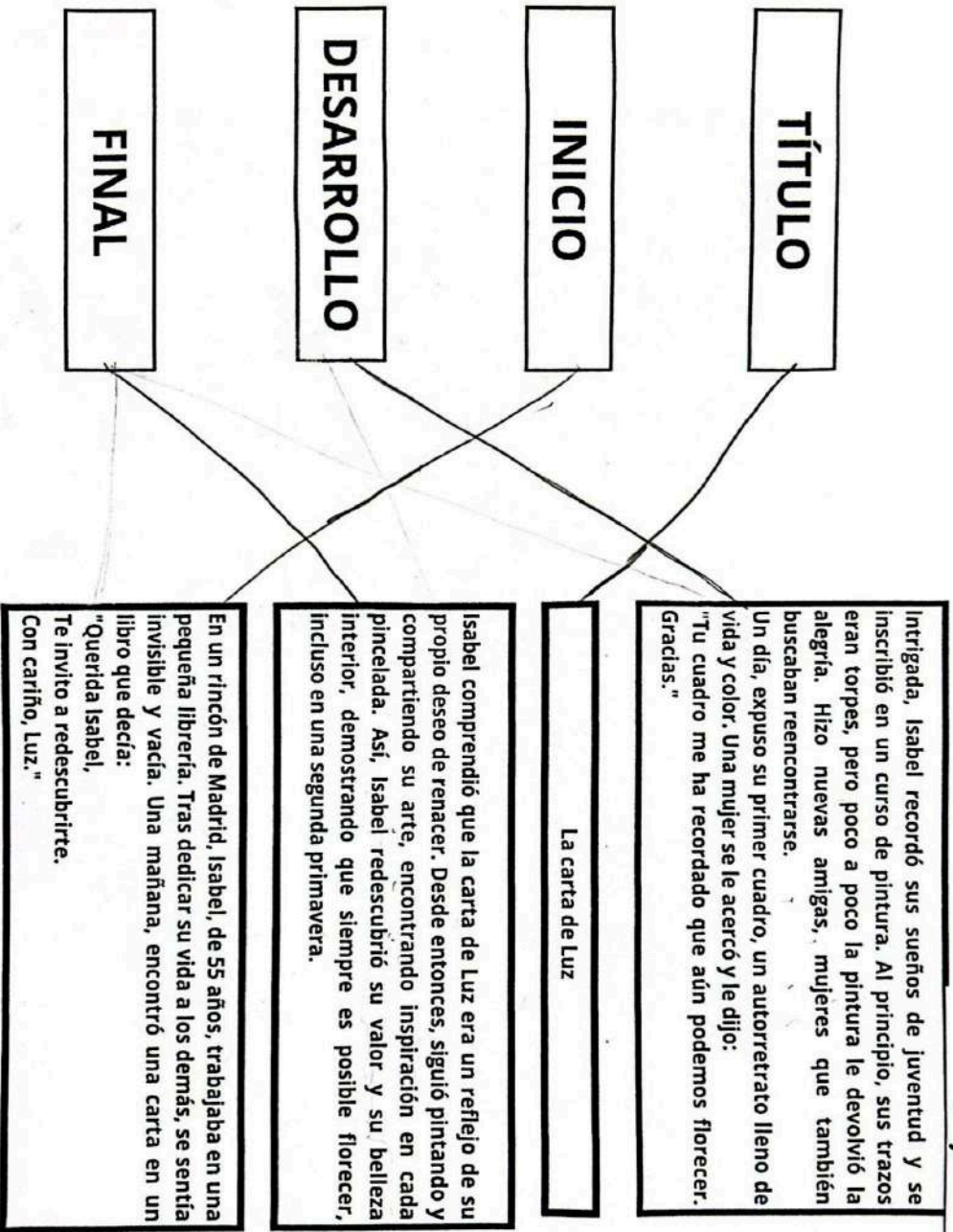
Simple



Estudiante 3

Hoja 7

Simple



esbuciat y

Haga 7

simile

TÍTULO

Intrigada, Isabel recordó sus sueños de juventud y se inscribió en un curso de pintura. Al principio, sus trazos eran torpes, pero poco a poco la pintura le devolvió la alegría. Hizo nuevas amigas, mujeres que también buscaban reencontrarse.
Un día, expuso su primer cuadro, un autorretrato lleno de vida y color. Una mujer se le acercó y le dijo:
"Tu cuadro me ha recordado que aún podemos florecer. Gracias."

INICIO

La carta de Luz

DESARROLLO

Isabel comprendió que la carta de Luz era un reflejo de su propio deseo de renacer. Desde entonces, siguió pintando y compartiendo su arte, encontrando inspiración en cada pincelada. Así, Isabel redescubrió su valor y su belleza interior, demostrando que siempre es posible florecer, incluso en una segunda primavera.

FINAL

En un rincón de Madrid, Isabel, de 55 años, trabajaba en una pequeña librería. Tras dedicar su vida a los demás, se sentía invisible y vacía. Una mañana, encontró una carta en un libro que decía:
"Querida Isabel,
Te invito a redescubrirte.
Con cariño, Luz."

Estudiante 5
Hoja 3

23-05-2024

Simple

TÍTULO

Intrigada, Isabel recordó sus sueños de juventud y se inscribió en un curso de pintura. Al principio, sus trazos eran torpes, pero poco a poco la pintura le devolvió la alegría. Hizo nuevas amigas, mujeres que también buscaban reencontrarse.

Un día, expuso su primer cuadro, un autorretrato lleno de vida y color. Una mujer se le acercó y le dijo:
"Tu cuadro me ha recordado que aún podemos florecer. Gracias."

INICIO

La carta de Luz

DESARROLLO

Isabel comprendió que la carta de Luz era un reflejo de su propio deseo de renacer. Desde entonces, siguió pintando y compartiendo su arte, encontrando inspiración en cada pincelada. Así, Isabel redescubrió su valor y su belleza interior, demostrando que siempre es posible florecer, incluso en una segunda primavera.

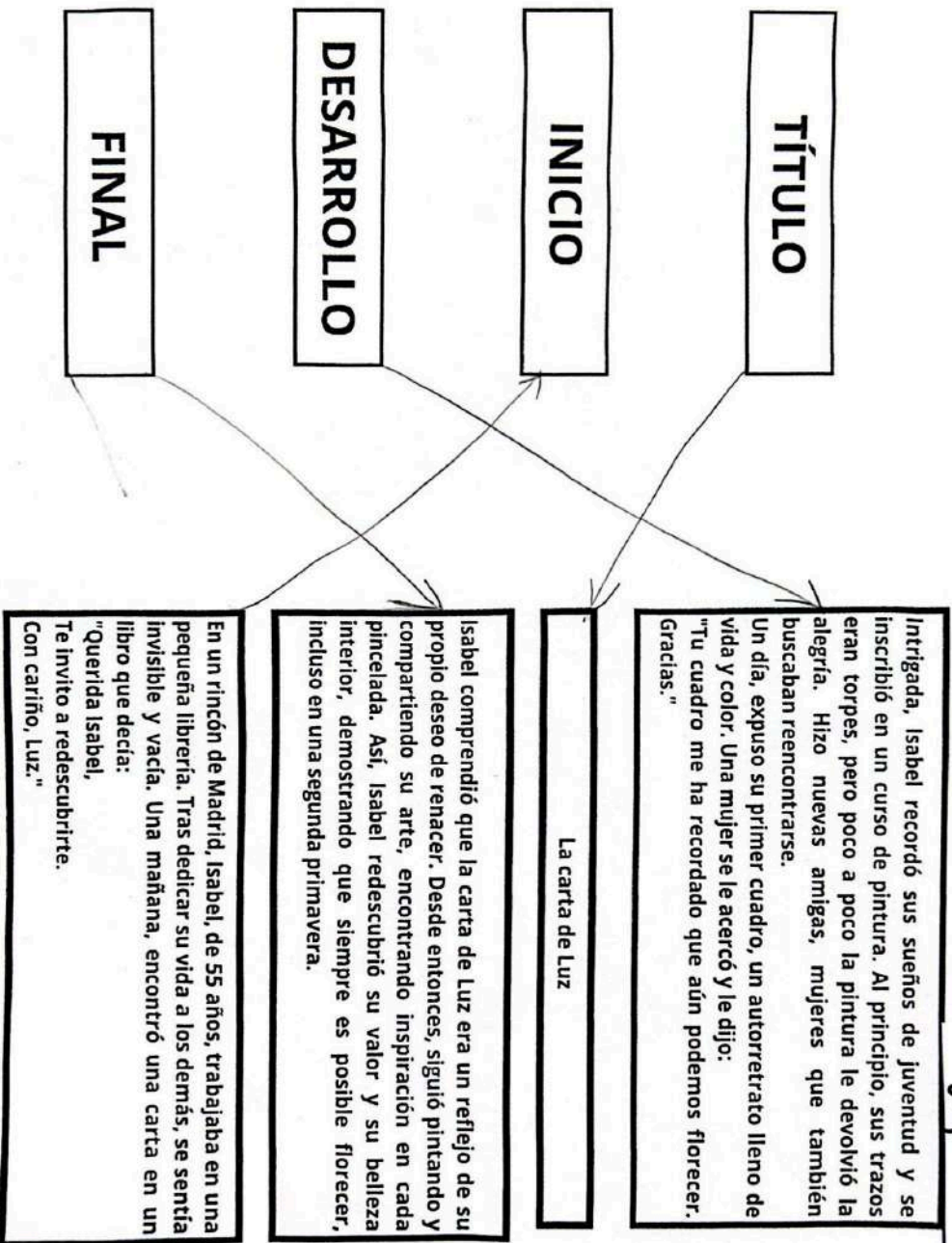
FINAL

En un rincón de Madrid, Isabel, de 55 años, trabajaba en una pequeña librería. Tras dedicar su vida a los demás, se sentía invisible y vacía. Una mañana, encontró una carta en un libro que decía:
"Querida Isabel,
Te invito a redescubrirte.
Con cariño, Luz."

Estudiante b

Hoja 3

Simple



Modelo hoja de trabajo 7 diversificada



Intrigada, Isabel recordó sus sueños de juventud y se inscribió en un curso de pintura. Al principio, sus trazos eran torpes, pero poco a poco la pintura le devolvió la alegría. Hizo nuevas amigas, mujeres que también buscaban reencontrarse. Un día, expuso su primer cuadro, un autorretrato lleno de vida y color. Una mujer se le acercó y le dijo: "Tu cuadro me ha recordado que aún podemos florecer. Gracias."

La carta de Luz



Isabel comprendió que la carta de Luz era un reflejo de su propio deseo de renacer. Desde entonces, siguió pintando y compartiendo su arte, encontrando inspiración en cada pincelada. Así, Isabel redescubrió su valor y su belleza interior, demostrando que siempre es posible florecer, incluso en una segunda primavera.



En un rincón de Madrid, Isabel, de 55 años, trabajaba en una pequeña librería. Tras dedicar su vida a los demás, se sentía invisible y vacía. Una mañana, encontró una carta en un libro que decía: "Querida Isabel, Te invito a redescubrirte. Con cariño, Luz."

TÍTULO

INICIO

DESARROLLO

FINAL

Objetivo

Reconocer las partes del cuento.

Nivel de complejidad

Relaciona variables a partir de dos dadas, con similar disposición espacial, similar representación, sin distractores, con 11 elementos y sin indicador.

Niveles de resolución de problemas

Simple: relaciona variables a partir de dos dadas.

Complejo: crea una variable a partir de las dadas.

Criterios de evaluación

Logrado: reconoce las cuatro partes que componen el cuento.

Parcialmente logrado: reconoce de 1 a 3 partes que componen el cuento.

No logrado: no reconoce las partes del cuento.

Moja +

Simple

La carta de luz

FINAL

INICIO

Modelo de hoja de trabajo 8

Entre Té y recuerdos

Erase una vez, en una antigua cafetería en el centro de la ciudad, una mujer llamada Clara que estaba sentada junto a la ventana. Ella destacaba con un vestido negro. A sus 55 años, elegía ser una persona elegante y clásica. Tenía ojos verdes, además de delicadas arrugas que significaban años de sonrisas y preocupaciones. Su cabello castaño, salpicado de canas plateadas, estaba recogido en un peinado elegante, dejando al descubierto un cuello largo. A pocos metros de ella, entró Ana, una mujer de 58 años, cuya presencia llenaba la habitación. Su figura grande y robusta hablaba de una vida de liderazgo y determinación. Su cabello negro y corto, permitía ver su rostro de rasgos fuertes y ojos oscuros llenos de sabiduría. Llevaba un traje pantalón gris, mostrando autoridad natural y elegancia sin esfuerzo.

Clara levantó la vista cuando Ana se acercó, con una sonrisa que iluminó su rostro. Se saludaron alegremente y se preguntaron sobre su vida, pues hace un tiempo que no se veían. Mientras esperaban su té, Clara le contó a Ana que había tenido unos problemas con su negocio, por lo que su vida estaba complicada en ese momento. Ana, que la miraba con cariño, le dijo que era una persona fuerte y que podría salir adelante. Le recordó los tiempos imparables donde estaban privadas de libertad, logrando superar los problemas y tener una mejor vida. Clara emocionada por los recuerdos, agradeció tener una buena amiga, que llegó en el peor momento y ahora era su gran apoyo.

La conversación continuó, llena de recuerdos, anécdotas y planes para el futuro. En la cafetería, conversaban dos mujeres fuertes, con vidas marcadas por desafíos y triunfos, encontraron en su amistad la fuerza para enfrentar cualquier problema. La lluvia afuera seguía cayendo, pero en su pequeño rincón, Clara y Ana crearon un refugio de esperanza y determinación.

	CLARA	ANA
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS		
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS		

Objetivo

Identificar las características físicas y psicológicas de los personajes del cuento “Entre Té y recuerdos”.

Nivel de complejidad

Relaciona dos variables con similar representación y distribución espacial, sin distractores y sin indicador.

Niveles de resolución de problemas

Simple: relaciona las variables a partir de las dadas.

Complejo: crea más de una variable a partir de las dadas.

Criterios de evaluación

Logrado: identifica características físicas y psicológicas atinentes a los dos personajes del cuento.

Parcialmente logrado: identifica características físicas y psicológicas de sólo un personaje, o identifica sólo características físicas o sólo características psicológicas de manera atinente a los dos personajes del cuento.

No logrado: no identifica características físicas ni psicológicas atinentes a ninguno de los personajes del cuento.

Estudiante 2

Hoja 8

Completo

Entre Té y recuerdos

Érase una vez, en una antigua cafetería en el centro de la ciudad, una mujer llamada Clara que estaba sentada junto a la ventana. Ella destacaba con un vestido negro. A sus 55 años, elegía ser una persona elegante y clásica. Tenía ojos verdes, además de delicadas arrugas que significaban años de sonrisas y preocupaciones. Su cabello castaño, salpicado de canas plateadas, estaba recogido en un peinado elegante, dejando al descubierto un cuello largo. A pocos metros de ella, entró Ana, una mujer de 58 años, cuya presencia llenaba la habitación. Su figura grande y robusta hablaba de una vida de liderazgo y determinación. Su cabello negro y corto, permitía ver su rostro de rasgos fuertes y ojos oscuros llenos de sabiduría. Llevaba un traje pantalón gris, mostrando autoridad natural y elegancia sin esfuerzo.

Clara levantó la vista cuando Ana se acercó, con una sonrisa que iluminó su rostro. Se saludaron alegremente y se preguntaron sobre su vida, pues hace un tiempo que no se veían. Mientras esperaban su té, Clara le contó a Ana que había tenido unos problemas con su negocio, por lo que su vida estaba complicada en ese momento. Ana, que la miraba con cariño, le dijo que era una persona fuerte y que podría salir adelante. Le recordó los tiempos imparables donde estaban privadas de libertad, logrando superar los problemas y tener una mejor vida. Clara emocionada por los recuerdos, agradeció tener una buena amiga, que llegó en el peor momento y ahora era su gran apoyo.

La conversación continuó, llena de recuerdos, anécdotas y planes para el futuro. En la cafetería, conversaban dos mujeres fuertes, con vidas marcadas por desafíos y triunfos, encontraron en su amistad la fuerza para enfrentar cualquier problema. La lluvia afuera seguía cayendo, pero en su pequeño rincón, Clara y Ana crearon un refugio de esperanza y determinación.

	CLARA	ANA
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	OJOS VERDES CON 55 AÑOS ELEGANTE Y CLÁSICA PERO LARGO PLATEADO CANSADA UNA MUJER CON UNA LINDA SONRISA MUY PREOCUPADA DE SU APARENCIA Y MUY CAERINOSA	ANA UNA MUJER CON 58 AÑOS PROBLEMA PERO MUY FUERTE SEGURA DE ELLA MISMA BUENA AMIGA CABELLO NEGRO Y COCOTEO SU FIGURA GRUESA Y ROBUSTA OJOS OSCUROS PERO DESVENDADA BUENA AMIGA
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS	HUMILDE BASTO DEBIL Y HAMBRE PROBLEMAS SIEMPRE SORRIENDO	ANA ERA UNA MUJER HACERDA POR LA VIDA CON MUCHOS DESAFÍOS Y TRINUFOS Y ENFERMA CUNGUEN PROBLEMAS MUJER MUY ELEGANTE

Estimate 3

Page 8

Complete

Entre Té y recuerdos

Érase una vez, en una antigua cafetería en el centro de la ciudad, una mujer llamada Clara que estaba sentada junto a la ventana. Ella destacaba con un vestido negro. A sus 55 años, elegía ser una persona elegante y clásica. Tenía ojos verdes, además de delicadas arrugas que significaban años de sonrisas y preocupaciones. Su cabello castaño, salpicado de canas plateadas, estaba recogido en un peinado elegante, dejando al descubierto un cuello largo. A pocos metros de ella, entró Ana, una mujer de 58 años, cuya presencia llenaba la habitación. Su figura grande y robusta hablaba de una vida de liderazgo y determinación. Su cabello negro y corto, permitía ver su rostro de rasgos fuertes y ojos oscuros llenos de sabiduría. Llevaba un traje pantalón gris, mostrando autoridad natural y elegancia sin esfuerzo.

Clara levantó la vista cuando Ana se acercó, con una sonrisa que iluminó su rostro. Se saludaron alegremente y se preguntaron sobre su vida, pues hace un tiempo que no se veían. Mientras esperaban su té, Clara le contó a Ana que había tenido unos problemas con su negocio, por lo que su vida estaba complicada en ese momento. Ana, que la miraba con cariño, le dijo que era una persona fuerte y que podría salir adelante. Le recordó los tiempos imparables donde estaban privadas de libertad, logrando superar los problemas y tener una mejor vida. Clara emocionada por los recuerdos, agradeció tener una buena amiga, que llegó en el peor momento y ahora era su gran apoyo.

La conversación continuó, llena de recuerdos, anécdotas y planes para el futuro. En la cafetería, conversaban dos mujeres fuertes, con vidas marcadas por desafíos y triunfos, encontraron en su amistad la fuerza para enfrentar cualquier problema. La lluvia afuera seguía cayendo, pero en su pequeño rincón, Clara y Ana crearon un refugio de esperanza y determinación.

	CLARA	ANA
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	Clara tenía 55 años ella era una mujer con sus ojos muy azules por q/ los tenía de color azul era muy hermosa tenía la persona q/ la conocía la encontraban leonita	Ana era una mujer 58 años su presencia como era ella era grande de estatura y era robusta y su cabello era con negro q/ se le veía negro sobre ella
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS	Clara era tan alegre q/ con su alegría ella podía transmitirle a la ana	Ana siempre era lemo q/ todas las cosas para ella era todo problema

Estimable y
Mujer B

Simple

Entre Té y recuerdos

Érase una vez, en una antigua cafetería en el centro de la ciudad, una mujer llamada Clara que estaba sentada junto a la ventana. Ella destacaba con un vestido negro. A sus 55 años, elegía ser una persona elegante y clásica. Tenía ojos verdes, además de delicadas arrugas que significaban años de sonrisas y preocupaciones. Su cabello castaño, salpicado de canas plateadas, estaba recogido en un peinado elegante, dejando al descubierto un cuello largo. A pocos metros de ella, entró Ana, una mujer de 58 años, cuya presencia llenaba la habitación. Su figura grande y robusta hablaba de una vida de liderazgo y determinación. Su cabello negro y corto, permitía ver su rostro de rasgos fuertes y ojos oscuros llenos de sabiduría. Llevaba un traje pantalón gris, mostrando autoridad natural y elegancia sin esfuerzo.

Clara levantó la vista cuando Ana se acercó, con una sonrisa que iluminó su rostro. Se saludaron alegremente y se preguntaron sobre su vida, pues hace un tiempo que no se veían. Mientras esperaban su té, Clara le contó a Ana que había tenido unos problemas con su negocio, por lo que su vida estaba complicada en ese momento. Ana, que la miraba con cariño, le dijo que era una persona fuerte y que podría salir adelante. Le recordó los tiempos imparables donde estaban privadas de libertad, logrando superar los problemas y tener una mejor vida. Clara emocionada por los recuerdos, agradeció tener una buena amiga, que llegó en el peor momento y ahora era su gran apoyo.

La conversación continuó, llena de recuerdos, anécdotas y planes para el futuro. En la cafetería, conversaban dos mujeres fuertes, con vidas marcadas por desafíos y triunfos, encontraron en su amistad la fuerza para enfrentar cualquier problema. La lluvia afuera seguía cayendo, pero en su pequeño rincón, Clara y Ana crearon un refugio de esperanza y determinación.

	CLARA	ANA
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	Una mujer llamada clara con su vestido negro y sus 55 años ✓ alegre y elabico tenía 3505 vendas delicada- un pumato elegante ✓ dejaba al des cubierto un cuello largo ✓	ana una mujer de 58 ✓ años culla presencia su figura grande y robusta su cabello negro corto ✓ Ranmillo bar su sobrio fuerte y alta de curvas ✓
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS	fuerte ✓	Amable ✓

Estaba de 5
meses
de sample

Entre Té y recuerdos

Érase una vez, en una antigua cafetería en el centro de la ciudad, una mujer llamada Clara que estaba sentada junto a la ventana. Ella destacaba con un vestido negro. A sus 55 años, elegía ser una persona elegante y clásica. Tenía ojos verdes, además de delicadas arrugas que significaban años de sonrisas y preocupaciones. Su cabello castaño, salpicado de canas plateadas, estaba recogido en un peinado elegante, dejando al descubierto un cuello largo. A pocos metros de ella, entró Ana, una mujer de 58 años, cuya presencia llenaba la habitación. Su figura grande y robusta hablaba de una vida de liderazgo y determinación. Su cabello negro y corto, permitía ver su rostro de rasgos fuertes y ojos oscuros llenos de sabiduría. Llevaba un traje pantalón gris, mostrando autoridad natural y elegancia sin esfuerzo.

Clara levantó la vista cuando Ana se acercó, con una sonrisa que iluminó su rostro. Se saludaron alegremente y se preguntaron sobre su vida, pues hace un tiempo que no se veían. Mientras esperaban su té, Clara le contó a Ana que había tenido unos problemas con su negocio, por lo que su vida estaba complicada en ese momento. Ana, que la miraba con cariño, le dijo que era una persona fuerte y que podría salir adelante. Le recordó los tiempos imparables donde estaban privadas de libertad, logrando superar los problemas y tener una mejor vida. Clara emocionada por los recuerdos, agradeció tener una buena amiga, que llegó en el peor momento y ahora era su gran apoyo.

La conversación continuó, llena de recuerdos, anécdotas y planes para el futuro. En la cafetería, conversaban dos mujeres fuertes, con vidas marcadas por desafíos y triunfos, encontraron en su amistad la fuerza para enfrentar cualquier problema. La lluvia afuera seguía cayendo, pero en su pequeño rincón, Clara y Ana crearon un refugio de esperanza y determinación.

	CLARA	ANA
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	Clara tenía un rostro negro y tenía ojos verdes y su cabello castaño y de color plateado al tener 55 años,	Una que había tenido problemas con su negro que era una persona fuerte y recuerdo los tiempos y recuerdo de la vida una buena amiga
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS		

Estudiante 7

Hoja 8
simple.

Entre Té y recuerdos

Érase una vez, en una antigua cafetería en el centro de la ciudad, una mujer llamada Clara que estaba sentada junto a la ventana. Ella destacaba con un vestido negro. A sus 55 años, elegía ser una persona elegante y clásica. Tenía ojos verdes, además de delicadas arrugas que significaban años de sonrisas y preocupaciones. Su cabello castaño, salpicado de canas plateadas, estaba recogido en un peinado elegante, dejando al descubierto un cuello largo. A pocos metros de ella, entró Ana, una mujer de 58 años, cuya presencia llenaba la habitación. Su figura grande y robusta hablaba de una vida de liderazgo y determinación. Su cabello negro y corto, permitía ver su rostro de rasgos fuertes y ojos oscuros llenos de sabiduría. Llevaba un traje pantalón gris, mostrando autoridad natural y elegancia sin esfuerzo.

Clara levantó la vista cuando Ana se acercó, con una sonrisa que iluminó su rostro. Se saludaron alegremente y se preguntaron sobre su vida, pues hace un tiempo que no se veían. Mientras esperaban su té, Clara le contó a Ana que había tenido unos problemas con su negocio, por lo que su vida estaba complicada en ese momento. Ana, que la miraba con cariño, le dijo que era una persona fuerte y que podría salir adelante. Le recordó los tiempos imparables donde estaban privadas de libertad, logrando superar los problemas y tener una mejor vida. Clara emocionada por los recuerdos, agradeció tener una buena amiga, que llegó en el peor momento y ahora era su gran apoyo.

La conversación continuó, llena de recuerdos, anécdotas y planes para el futuro. En la cafetería, conversaban dos mujeres fuertes, con vidas marcadas por desafíos y triunfos, encontraron en su amistad la fuerza para enfrentar cualquier problema. La lluvia afuera seguía cayendo, pero en su pequeño rincón, Clara y Ana crearon un refugio de esperanza y determinación.

	CLARA	ANA
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	CLARA TENIA 55 AÑOS ELLA ERA UNA MUJER CON SU OJOS MUY HEDHOSOS POR QUE LOS TENIA VERDES Y DE PELO CASTAÑO ✓	ANA UNA MUJER DE 58 AÑOS SU CABELLO NEGRO Y CORTO FUESTES Y OJO OSCUROS UN TIRASE PANTALON GRIS ✓
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS		

Entre Té y recuerdos

Erase una vez, en una antigua cafetería en el centro de la ciudad, una mujer llamada Clara que estaba sentada junto a la ventana. Ella destacaba con un vestido negro. A sus 55 años, elegía ser una persona elegante y clásica. Tenía ojos verdes, además de delicadas arrugas que significaban años de sonrisas y preocupaciones. Su cabello castaño, salpicado de canas plateadas, estaba recogido en un peinado elegante, dejando al descubierto un cuello largo. A pocos metros de ella, entró Ana, una mujer de 58 años, cuya presencia llenaba la habitación. Su figura grande y robusta hablaba de una vida de liderazgo y determinación. Su cabello negro y corto, permitía ver su rostro de rasgos fuertes y ojos oscuros llenos de sabiduría. Llevaba un traje pantalón gris, mostrando autoridad natural y elegancia sin esfuerzo.

Clara levantó la vista cuando Ana se acercó, con una sonrisa que iluminó su rostro. Se saludaron alegremente y se preguntaron sobre su vida, pues hace un tiempo que no se veían. Mientras esperaban su té, Clara le contó a Ana que había tenido unos problemas con su negocio, por lo que su vida estaba complicada en ese momento. Ana, que la miraba con cariño, le dijo que era una persona fuerte y que podría salir adelante. Le recordó los tiempos imparables donde estaban privadas de libertad, logrando superar los problemas y tener una mejor vida. Clara emocionada por los recuerdos, agradeció tener una buena amiga, que llegó en el peor momento y ahora era su gran apoyo.

La conversación continuó, llena de recuerdos, anécdotas y planes para el futuro. En la cafetería, conversaban dos mujeres fuertes, con vidas marcadas por desafíos y triunfos, encontraron en su amistad la fuerza para enfrentar cualquier problema. La lluvia afuera seguía cayendo, pero en su pequeño rincón, Clara y Ana crearon un refugio de esperanza y determinación.

CLARA



ANA



	CLARA	ANA
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS		
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS		

Amable Da buenos consejos Tiene 55 años Cabello castaño
 Tiene 58 años Cabello negro Cabello corto Usa pelo tomado

Objetivo

Reconocer las características físicas y psicológicas de los personajes del cuento “Entre Té y recuerdos”.

Nivel de complejidad

Relaciona variables a partir de dos dadas, con similar representación y distinta distribución espacial, con distractor y sin indicador.

Niveles de resolución de problemas

Simple: relaciona variables a partir de las dadas.

Complejo: crea variables a partir de las dadas.

Criterios de evaluación

Logrado: reconoce al menos 10 características físicas y psicológicas atinentes a los dos personajes del cuento.

Parcialmente logrado: reconoce de 4 a 9 características físicas y psicológicas atinentes a los dos personajes del cuento.

No logrado: reconoce 3 o menos características físicas y psicológicas atinentes a los dos personajes del cuento, o ninguna característica atinente a los personajes del cuento.

Entre Té y recuerdos

Érase una vez, en una antigua cafetería en el centro de la ciudad, una mujer llamada Clara que estaba sentada junto a la ventana. Ella destacaba con un vestido negro. A sus 55 años, elegía ser una persona elegante y clásica. Tenía ojos verdes, además de delicadas arrugas que significaban años de sonrisas y preocupaciones. Su cabello castaño, salpicado de canas plateadas, estaba recogido en un peinado elegante, dejando al descubierto un cuello largo. A pocos metros de ella, entró Ana, una mujer de 58 años, cuya presencia llenaba la habitación. Su figura grande y robusta hablaba de una vida de liderazgo y determinación. Su cabello negro y corto, permitía ver su rostro de rasgos fuertes y ojos oscuros llenos de sabiduría. Llevaba un traje pantalón gris, mostrando autoridad natural y elegancia sin esfuerzo.

Clara levantó la vista cuando Ana se acercó, con una sonrisa que iluminó su rostro. Se saludaron alegremente y se preguntaron sobre su vida, pues hace un tiempo que no se veían. Mientras esperaban su té, Clara le contó a Ana que había tenido unos problemas con su negocio, por lo que su vida estaba complicada en ese momento. Ana, que la miraba con cariño, le dijo que era una persona fuerte y que podría salir adelante. Le recordó los tiempos imparables donde estaban privadas de libertad, logrando superar los problemas y tener una mejor vida. Clara emocionada por los recuerdos, agradeció tener una buena amiga, que llegó en el peor momento y ahora era su gran apoyo.

La conversación continuó, llena de recuerdos, anécdotas y planes para el futuro. En la cafetería, conversaban dos mujeres fuertes, con vidas marcadas por desafíos y triunfos, encontraron en su amistad la fuerza para enfrentar cualquier problema. La lluvia afuera seguía cayendo, pero en su pequeño rincón, Clara y Ana crearon un refugio de esperanza y determinación.



	CLARA	ANA	58
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	3 Tiene 55 años ✓ 4 Cabello castaño ✓ 5	Tie 6 ✓ 7	
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS	6 7	1 Amable ✓ 2 Da buenos ✓ 3	

1 Amable 2 Da buenos consejos 3 Tiene 55 años 4 Cabello castaño

5 Tiene 58 años 6 Cabello negro 7 Cabello corto 8 Usa pelo tomado

CLARA



ANA



Estudiante 6

Hoja B
Simple

Entre Té y recuerdos

Érase una vez, en una antigua cafetería en el centro de la ciudad, una mujer llamada Clara que estaba sentada junto a la ventana. Ella destacaba con un vestido negro. A sus 55 años, elegía ser una persona elegante y clásica. Tenía ojos verdes, además de delicadas arrugas que significaban años de sonrisas y preocupaciones. Su cabello castaño, salpicado de canas plateadas, estaba recogido en un peinado elegante, dejando al descubierto un cuello largo. A pocos metros de ella, entró Ana, una mujer de 58 años, cuya presencia llenaba la habitación. Su figura grande y robusta hablaba de una vida de liderazgo y determinación. Su cabello negro y corto, permitía ver su rostro de rasgos fuertes y ojos oscuros llenos de sabiduría. Llevaba un traje pantalón gris, mostrando autoridad natural y elegancia sin esfuerzo.

Clara levantó la vista cuando Ana se acercó, con una sonrisa que iluminó su rostro. Se saludaron alegremente y se preguntaron sobre su vida, pues hace un tiempo que no se veían. Mientras esperaban su té, Clara le contó a Ana que había tenido unos problemas con su negocio, por lo que su vida estaba complicada en ese momento. Ana, que la miraba con cariño, le dijo que era una persona fuerte y que podría salir adelante. Le recordó los tiempos imparables donde estaban privadas de libertad, logrando superar los problemas y tener una mejor vida. Clara emocionada por los recuerdos, agradeció tener una buena amiga, que llegó en el peor momento y ahora era su gran apoyo.

La conversación continuó, llena de recuerdos, anécdotas y planes para el futuro. En la cafetería, conversaban dos mujeres fuertes, con vidas marcadas por desafíos y triunfos, encontraron en su amistad la fuerza para enfrentar cualquier problema. La lluvia afuera seguía cayendo, pero en su pequeño rincón, Clara y Ana crearon un refugio de esperanza y determinación.



	CLARA	ANA
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	Usa pelo tomado ✓ Cabello castaño ✓ tiene 55 años ✓	Cabello corto ✓ tiene 58 años ✓ Cabello corto ✓ Cabello negro ✓
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS	CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS Fuerte ✓	Da buenos consejos ✓

Amable

Da buenos consejos

Tiene 55 años ✓

Cabello castaño

Tiene 58 años

Cabello negro

Cabello corto

Usa pelo tomado

CLARA



ANA



Modelo hoja de trabajo 9

Nací en _____ y la comida típica que mejor preparo es _____.

Ingredientes:

Preparación:

Paso 1:

Paso 2:

Paso 3:

Paso 4:

Objetivo

Elaborar una receta típica de su país, de manera oral u escrita.

Nivel de complejidad

Crea una variable a partir de dos dadas, con similar disposición espacial, similar representación, sin distractores, con 7 elementos y con indicador.

Niveles de resolución de problemas

Simple: crea una variable a partir de dos dadas

Complejo: crear dos o más variables a partir de una dada

Criterios de evaluación

Logrado: elabora una receta típica de su país con los ingredientes y pasos de manera atingente.

Parcialmente logrado: elabora una receta típica de su país, pero con pasos incompletos y/u omitiendo pasos o ingredientes de manera no atingente.

No logrado: no elabora una receta típica de su país.

Hojas de trabajo realizadas

Estudiante 1
Hoja 9
simple

Nací en chile y la comida típica que mejor preparo es
la cazuela de Vauvau.

Ingredientes:

Zanahoria	Papas	Fideos pequeños
Ajo	Zapallo	Pimentón
Cebolla	Choclo	
Apio	Osobuco	
Sal		

Preparación:

Paso 1:

Cortar la zanahoria y la cebolla en pluma, picar el
ajo y el pimentón lavado lo corto en 4 partes.

Paso 2:

En una olla, ponemos la carne y la cebolla a cocer
por 30 minutos si está blando. Le ponemos Ajo
a la carne, sal y aliños

Paso 3:

Mientras se cocer, Añadimos las papas, choclo, zapallo
fideos y el pimentón partido en 4.

Paso 4:

Una vez lista, se sirve y se come con una
ensalada a la chilena.

Estudiante 2

Hoja 9
Complejo

Nací en Melipilla y la comida típica que mejor preparo es
LENTEJAS.

Ingredientes: AJO, CEBOLLA = PIMENTON, ZANAHORIA
Y UN CALDO MAGGI TODO JUNTOS CON LA
LENTEJAS

Preparación:

Paso 1:

LA LENTEJA SE DEJA REMOJANDO CUANDO SAN
DEL AÑO POCO SE REMOJA SON BLANDAS YO LA ECHO
ACOSER TODO JUNTOS PORQUE TODO ES BLANDO

Paso 2:

DESPUES LA DEJO COCIENDO UNOS VEINTE
MINUTOS LOS VE SI ESTAN LISTO PARA
ECHAR EL ARROZ Y DE AY CON EL ARROZ ESTAMOS
LISTO

Paso 3:

LOS SIRVO CALENTITOS A LA MESA CON
PANSITOS PARTIDO UN JUGUITO Y UNA
RICAS ENSALADA A LA CHILENA

Paso 4:

HAGO EL TOMATE EN TORREJA CON LA
CEBOLLA EN PLUMA Y AL ULTIMO ME
SIRVO UN TEGITO CALENTITO QUE RICO

Estudiante 3
Hoja 9
simple

Nací en Santiago y la comida típica que mejor preparo es
con los Papotes.

Ingredientes: los papotes Espallo aji de color
tallarines

Preparación:

Paso 1:

los papotes se echan a hervir en una olla
con agua hasta que estén cocidos

Paso 2:

después se echan el Espallo y después se
echar los tallarines y después en un sartén
se echa aceite de color aji de color y se cocina y se sirve

Paso 3:

echar los tallarines

Paso 4:

después cocinar en el sartén se cocina aji de color
y se sirve langarina y terminen los papotes

Estudiante Y
Hoja 9
simple

Nací en CHILE y la comida típica que mejor preparo es

patoto con masamora

Ingredientes:

- papas
- ají color
- papas
- cebolla
- choclo
- albahaca
- ají color
- alíños
- sal
- ajo

Preparación:

Paso 1:

cocer los papas arrebir el zapallo cuando
estén cocidos los papas con el zapallo echar el
choclo molido rebozar todo a la que este cocido
con la albahaca

Paso 2:

picar la cebolla en el sartén con sal comino ajo
cuando este todo frito se echa la olla rebozar
todo y se apaga la cocina en una pila- echar

Paso 3:

asarte cuando este caliente echar 1 cucharada de
ají color servir los papas con masamora
y enirima del plato con papas echazle 2 cucharadas

Paso 4:

de ají color y listo a comer

Estudiante 5

Hoja 9

simple

Nací en Bolivia y la comida típica que mejor preparo es

Pique Macho.

Ingredientes: las papas picadas y cebollas picada
y los tomates picados y carne picada y sus
huesos duros y pimentón picados sal y
aceto

Preparación:

Paso 1:

las papas fritas y su carne cocida y
se pone al salsa de soya quechu
mustara y mayonesa

Paso 2:

ya cuando esta cocida todo
Receta de pique macho

Paso 3:

lo vamos estar alistando los platos
y cubiertos.

Paso 4:

y despues a servir la comida y
a comer caliente para saborear

Estudiante 6
Hoja 9
simple

Nací en Rep. Dominicana y la comida típica que mejor preparo es

Arroz con Abichuela y pollo al loco

Ingredientes: Aceite

• Ajo

• Cilantro

• Salsa de tomate

• Cebolla

• Caldo

• Pimentón

• Arroz

• Pollo

• Abichuela

Preparación:

Paso 1:

Paso En un caldero a cocer se agrega el
arroz y luego se pone la abichuela

Paso 2:

Ingredientes: Aceite
Paso: Agregamos el pollo picado a cocer

Paso 3:

Arroz Pollo Abichuela
Paso se le agrega sal a la cebolla
pimentón y caldo Maggi y salsa de

Paso 4:

Secame
Paso una vez listo lo servimos para
comer

Estudiante 7

Hoja 9

simple

Nací en Chile y la comida típica que mejor preparo es

CAZUELA DE VAGUINO

Ingredientes:

CARNES FIDEOS
AJO CILANDRO
cebolla
PIMETON
ZANAHORIA
CARDO DE MAGI^o DE CARNES
PAPAS
ZAPALLO
porotos veeve
CHOCLO

Preparación:

Paso 1:

HECHO ACOSER LA CARNE DE SOBUCO CON CEBOLLITA
AJO ZANAHORIA PIMETON

Paso 2:

LUEGO PERO LAS PAPAS LOS POROTOS VERDE ZAPALLO CHOCLO
YO HECHAMO A LA OLLA

Paso 3:

después que esta todos cosido

Paso 4:

ME LO HECHO AL PLATO Y ME LO
COMO TAJAJA