

**ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR WOMEN SERVING TIME IN A
PRISON IN BOGOTÁ: A CURRICULUM PROPOSAL.**

ANGELA MILENA ROMERO REYES

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ, COLOMBIA
2025**

**ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR WOMEN SERVING TIME IN A
PRISON IN BOGOTÁ: A CURRICULUM PROPOSAL.**

ANGELA MILENA ROMERO REYES

Thesis Director

Ana Milena Morales, PhD

**A thesis submitted as a requirement to obtain the degree of Master's in Foreign
Languages Teaching**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ, COLOMBIA
2025**

Derechos de Autor

“Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría; en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos”. (Artículo 42, parágrafo 2, del Acuerdo 031 del 4 de diciembre de 2007 del Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional).

Este trabajo de grado se encuentra bajo una Licencia Creative Commons de **Reconocimiento – No comercial – Compartir igual**, por lo que puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

Acknowledgements

The development of this research enabled me to meet exceptional people who provided me with their unconditional support and reminded me, once again, that being a teacher is truly worthwhile. First, I would like to thank my advisor, Ana Milena Morales, for her patience, constant help, and valuable advice. Without her guidance, this proposal would not have been possible. Likewise, I extend my gratitude to Professor Jair Ayala, who always believed in my ideas and encouraged me to move forward despite the challenges. Additionally, I would like to thank all the professors in the master's program who were involved in this process; their teachings had the greatest impact on both my academic and personal development.

To my family and friends, who were a vital source of support when I felt I could not go on. To my partner, my mom, my niece, and my nephew, thank you for your unconditional love and for motivating me to keep going. I am deeply grateful to my sister, who has taught me that difficulties are just the beginning of a new story and that everyone deserves a second chance. To my friends and students, thank you for listening to me and guiding me along this path. A special thanks to Angy Bohórquez for always being there to encourage me and remind me that I was not alone in this process. Last but not least, I am deeply grateful to the women at El Buen Pastor for their support, resilience, and strength.

ABSTRACT

This research was developed in the context of the High and Medium Security Women's Prison and Penitentiary in Bogotá, El Buen Pastor, where some difficulties and necessities were recognized in its educational system, particularly in the teaching of English as a Foreign Language. This project aims to identify the needed elements for updating the curriculum that is applied there. For that reason, a documentary analysis of the curriculum was conducted in order to create an updated curricular proposal based on the identified elements and considering the characteristics of the prison context.

As a result of the analysis, a gap was discovered between the written curriculum and the real practices in the prison context. This disruption is characterized by the lack of references to the incarcerated population, the ambiguity of the study plans and assessment processes, as well as the absence of essential aspects in a curriculum that considers the teaching of English as a Foreign Language. From this, a curricular proposal was created regarding teaching EFL, prison conditions, and inmates' needs. In this way, the present research highlights the need to address education in prison contexts and aims to contribute to the development of relevant, inclusive, and contextualized curricular proposals.

Keywords: curriculum, prison context, English as a Foreign Language, inmates, curricular proposal.

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló en el contexto de la cárcel y Penitenciaría con Alta y Media Seguridad para Mujeres de Bogotá El Buen Pastor, donde se identificaron algunas necesidades y/o dificultades en el modelo educativo, particularmente en la enseñanza del inglés. Este proyecto pretende identificar los elementos necesarios para la actualización del currículo aplicado a este contexto. Por ello, se llevó a cabo un análisis documental del currículo que actualmente se aplica allí, para luego poder generar una actualización curricular que parta de los elementos identificados y considere las características del contexto penitenciario.

Como resultado del análisis se pudo evidenciar una brecha entre el currículo escrito y las prácticas reales del contexto penitenciario. Esta incongruencia está caracterizada por la ausencia de referencias a la población privada de la libertad, la ambigüedad de los planes de estudio y de los procesos evaluativos, así como también, la ausencia de aspectos esenciales en un currículo que considera la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A partir de esto, se creó una propuesta curricular que incluye la enseñanza del EFL, las condiciones de la prisión y las necesidades de las internas. De esta manera, la presente investigación resalta la necesidad de abarcar la educación en contextos carcelarios y pretende aportar al desarrollo de propuestas curriculares pertinentes, inclusivas y contextualizadas.

Palabras clave: currículo, contexto carcelario, inglés como lengua extranjera, internas, propuesta curricular.

TABLE OF CONTENTS

CHAPTER I.....	12
Introduction.....	12
Context.....	13
Needs analysis.....	14
First stage: Educational system at El Buen Pastor	15
Second stage: Supplies	16
Third stage: Perspectives	17
Statement of the problem	18
Research question	22
Research objectives.....	22
General Objective	22
Specific Objectives	22
Rationale	23
CHAPTER II: Theoretical framework	25
Literature Review	26
Curriculum.....	26
Education in prisons	29
English as a Foreign Language (EFL).....	33

Theoretical framework.....	36
Curriculum.....	36
English as a Foreign Language (EFL).....	61
Education in Prison.....	62
CHAPTER III.....	65
Research paradigm: qualitative.....	65
Type of research: documentary analysis.....	66
Theoretical Perspective.....	68
Data collection instruments: interviews and documents.....	69
Context:.....	71
Researchers' role.....	73
Ethical considerations.....	75
CHAPTER IV.....	76
Data analysis process.....	76
Findings.....	78
The absence of female inmates within the curriculum.....	78
The disregard for the penitentiary normative framework in the document.....	83
Ambiguities and gaps concerning English Language Teaching in prison.....	85
Curricular Proposal.....	90
Introducción.....	90

Fundamentos de la propuesta curricular	91
Definición currículo.....	91
Enfoque curricular	92
Objetivos de la propuesta	93
Misión.....	93
Visión.....	94
Características del currículo	94
Metodología.....	95
Fases curriculares	96
Contexto.....	97
Perfil de las estudiantes	97
Marco normativo	97
Plan de estudios	98
Derechos Básicos de aprendizaje	99
Contenidos.....	99
Malla curricular	105
Planes de clase sugeridas.....	110
Evaluación	118
Referencias	121
CHAPTER V	122

Conclusions.....	122
Implications	124
Limitations	125
Further research	126
References.....	128
Appendices.....	139
Appendix A:.....	139
Appendix B:.....	140
Appendix C:.....	150
Appendix D	165
Appendix E.....	184
Appendix F	185

TABLE OF FIGURES

Figure 1 Five concurrent curricula	47
Figure 2 Curriculum	60

CHAPTER I

This chapter provides an introduction to this research project. It includes a brief description of the context, the results of a needs analysis process, the statement of the problem, the research question and its objectives, and the justification of the study.

Introduction

In Colombia, education is a public service and a human right all citizens have, which has been established in the Constitución Política de Colombia (1991, art. 67). Similarly, the Ley Estatutaria 224 (2023) reaffirms this idea, indicating that education must be guaranteed to all people, regardless of their economic, social, ethnic, territorial or physical condition. It means it must include people with disabilities, ethnic communities, rural and peasant population, victims of the conflict, and people deprived of liberty (art. 20, 24, 25). Besides, it states that education involves all levels: elementary, middle and high school as well as higher education and education for work and human development (art. 3, 18). In that way, public education involves not only schools but also other contexts, such as prisons, which have a great number of people who must and deserve to be educated.

Consequently, this research project goes deep into the educational system of a women's prison in Bogota in order to understand it and provide a curricular proposal for foreign language education in this context. Thus, this project aims to reveal how this institution works, and it brings to light the needs and perceptions of women at El Buen Pastor regarding English teaching and learning.

Therefore, this curricular research starts with the first chapter that contains the statement of the problem, the research questions and objectives which are the basis of the

design of the curricular proposal. A second chapter presents the theoretical framework as the foundation of this study. Moreover, a literature review is presented to enhance the understanding of the key concepts. The third chapter highlights the research design, including the type of research and approach used in this study. Besides, a deeper description of the context and the instruments used in the data collection is found. Chapter four focuses on the analysis of the information collected. Finally, this research reveals the conclusions and limitations of the research.

Context

This research project was held with a population from a women's penitentiary located in Barrios Unidos, Bogotá, called El Buen Pastor. This jail was initially founded in 1893, in a neighborhood called Las Aguas, in Bogotá. It was supervised by The Sisters of the Good Shepherd, a catholic community, who guided a social reintegration related to religious and spiritual instruction. However, since 1952, the new branch has been under INPEC's charge (Instituto Penitenciario y Carcelario). This institution is a public organization that is responsible for the control and surveillance. Its social reintegration model is based on a differential line in which prisoners are treated under the implementation of human rights and integrity. Although the prison has capacity for 1.200 women, currently there are more than 2.000 women.

El Buen Pastor has an educational system called "Educativa". This model was created based on General Education Law, specifically Law 115 of 1994, which establishes education as a human right and a public service that can help prisoners to their social reintegration. In this sense, Educativa offers all educational levels (elementary, middle, and high school levels). These are organized by CLEI (Ciclo Lectivo Especial Integrado), in

total, there are six: CLEI 1: basic literacy education. This level offers fundamental writing and reading beginning stages. CLEI 2: first, second, and third grades. CLEI 3: fourth, fifth, and sixth school grades. CLEI 4: seventh, eighth, and ninth school grades. CLEI 5: tenth-grade school. Finally, CLEI 6 is related to the eleventh school grade.

Needs analysis

A needs analysis was done to identify the needs inside Educativa at El Buen Pastor penitentiary, as well as the perceptions women have about the English language. To do this, a semi-structured interview (see [Appendix A](#)) was carried out with three women who were allowed to record themselves. Each conversation lasted thirty to forty to fifty minutes. The first interview was carried out with a woman who was in this prison from 2010 to 2012 (see [Appendix B](#)). The results of this interview allowed me to know how the educational model worked and some initial opinions about learning English at that time. The second and third interviews were conducted with two female inmates who are still at El Buen Pastor. Even though there is a noticeable difference in the prison sentence time between both interviews, the answers proved many similarities connected to aspects such as: methodology, class time, assessment, academic subjects, and their perceptions about education (see [appendices C and D](#)).

The answers were categorized into three stages: the educational system at El Buen Pastor, supplies and sources for English language learning and teaching, and inmates' perspectives on English language. Firstly, some topics were mentioned with reference to the class schedule, methodology, the number of women enrolled in the educational system, and assessment. The second stage presented the number of teachers and preservice teachers, educational programs and school supplies such as books, syllabi, computers and

classrooms. The last stage involved women's points of view about their learning process and their opinions related to studying and teaching English at El Buen Pastor.

First stage: Educational system at El Buen Pastor

The answers given by the three women provided information about how this system works. They indicated that El Buen Pastor has an educational system called *Educativa*. This model offers all educational levels (elementary, middle and high school levels). These are organized by CLEI (Ciclo Lectivo Especial Integrado), in total, there are six, which were previously described. Each grade is guided by a teacher and per CLEI there is a *monitora* assigned. *Educativa* has been working under this model for many years (see [appendix B](#)).

Moreover, they informed that there is a great number of women who usually enroll to *Educativa*. Nevertheless, they tend to drop out of school for different reasons. Some of them are a lack of motivation, length of class time, level of difficulty when answering tests and activities, understanding and appropriation of topics. It means that many women do not achieve the last levels (CLEI 4, 5 and 6). Likewise, it was said that classes are carried out twice a day, each class lasts one hour and thirty minutes and different academic subjects per class. However, the length of classes and the development of cultural activities at the penitentiary have affected the inmates' learning process since the syllabus is not completed at all (see [appendix C](#)).

Methodology was another aspect they talked about. The women said that *Educativa* is conducted by the educational standards proposed by MEN (Ministerio de Educación). The curriculum and PEI (Proyecto Educativo Institucional) were taken from a public school in Bogotá called Colegio Panamericano I.E.D. In such a manner, classes are planned and

given taking into account the topics, skills and competences established for public schools. In the same line, the interviewed women informed that assessment is also done following the parameters of this institution. They develop a quantitative method in which teachers are the only ones who determine if a student passes or fails the activities and the subjects.

Second stage: Supplies

At this second part, women started talking about work force. They mentioned that there are ten teachers assigned from SED (Secretaria de Educación) who lead, plan the classes, and assess inmate-students. In fact, they state that there have been some social and political situations during the school year that have not allowed teachers to go to El Buen Pastor and give classes regularly. For instance, they bring attention to teachers' vacations or national strikes, periods of time when students at prison cannot stay in touch with teachers. Additionally, it is important to note that, although there are ten teachers, none of them is an English teacher. They comment on the importance of some preservice teachers from Uniminuto who have gone to teach and support classes. Preservice teachers from UPN have also participated in some semesters, but their contributions have stopped due to unknown reasons.

On the other hand, they explain that there are some "monitoras" in Educativa. Monitoras are women inmates who work supporting teachers from SED in all classes to reduce their prison sentence. They are selected as monitoras if they fulfill the following requirements. Initially, inmates need to prove they have previous knowledge about a subject and show their diplomas. Then, women can be selected to be monitoras when their prison sentence is almost done. In other words, they should have spent fifty percent or more of their prison sentence in jail. The three interviewed women mentioned that this role has

these requirements because they need to demonstrate to INPEC that they are committed to helping. Currently, there are twelve monitoras, each one assigned to one CLEI. There is just one English monitora who teaches at eleventh grade students since students must take Prueba Saber 11 (see [appendix D](#)).

Talking about materials, they said Educativa has many books that have been donated by public schools. Nonetheless, there are daily school supplies such as pencils, notebooks and worksheets that are not given by SED. Educativa has provided a budget of eighteen million pesos per year to get the materials needed. Prisoners, monitoras and teachers benefit because they can have access to notebooks, markers, pencils, sharpeners, and ink for the printers and copies.

Lastly, women talked about the educational programs at El Buen Pastor. They exposed that SENA has offered some short courses; nevertheless, women have not taken them since they do not last as long as CLEI does and they are not continuous. They manifested that BiblioRed has participated in some Spanish classes, and they have shared books which had been asked for monitoras and teachers.

Third stage: Perspectives

The interviewed women shared their points of view about English and how they see learning a foreign language at El Buen Pastor. At first, they said that monitoras enjoy being part of Educativa because they have learned how being a teacher is, and they really appreciate teachers' role. Thus, they are aware that education is the key to accessing many opportunities. Indeed, for many years, inmates have been getting their diplomas when finishing all school levels and taking Prueba Saber 11, documents that are required out of

prison for applying to a job or university. Monitoras have added that their role is important since they support teachers and preservice teachers. Particularly, preservice teachers from Uniminuto have worked with monitoras focusing on Prueba Saber 11 and how to get through this test.

Monitoras mentioned there are many women interested in taking English classes. One of the interviewed women described the time when she taught an experimental English class to elementary students. She said that at the end of the period, inmates expressed their intention to keep learning a foreign language. Hence, inmates recognized the importance of learning English since it allows to communicate with others. Besides, both the monitora and students noticed learning English is a process. For instance, in that class, the English monitora started with a basic vocabulary lesson and inmates asked her to continue so they can finish all their school levels with a conversational English level. From this, it is possible to notice that female inmates at El Buen Pastor enjoy taking English classes and are open to learn English. Likewise, monitoras realize that their role is quite necessary for Educativa system and all its participants.

The interviews finished with their opinions and recommendations regarding the teaching and learning of English in their context. In other words, they highlighted themes, activities, needs, and interests related to English language learning and teaching. These contributions will be key and constitute a fundamental part of the curricular adjustments and the proposal of this research.

Statement of the problem

Regarding the interviews carried out, there are some relevant results per stage. In the first part, the instrument allowed to evidence Educativa follows a public-school curriculum, which is decontextualized since it does not consider inmates' needs, context, or materials. In the next section, it was feasible to identify the lack of English teachers and preservice teachers at El Buen Pastor. It brings about that monitoras oversee giving different subjects classes instead of supporting SED teachers. Finally, it was said that both monitoras and students are motivated to teach and learn the English language. They are interested in it due to the benefits they can have when reaching freedom.

Firstly, it is necessary to point out that El Buen Pastor prison follows a public-school curriculum and PEI. As it was detailed by monitoras, Educativa is supervised by SED. This means, this educational system goes by the Panamericano school curriculum and PEI, documents that are a pillar on the teaching and learning processes. Unlike the curriculum, the PEI, which is titled: *Aprender a Pensar, a Convivir y a Hacer para el Desarrollo del Ser* (2025), includes some practices to develop at El Buen Pastor prison. For instance, the PEI covers assessment and promotion procedures, English subject workload, student profile among other aspects.

The curriculum, on the contrary, does not involve the prison's context. According to MEN (n.d.), curriculum is a set of criteria, study plans, programs, methodologies, and procedures that contribute to comprehensive teaching and the construction of national, regional, and local cultural identity, also including human, academic and physical resources to put into practice the policies and carry out the institutional educational project. Hence, using a decontextualized curriculum generates some difficulties when teaching and learning

because the needs, community and perceptions of inmates are different to Panamericano school students.

That is why it is relevant to contextualize the existing curriculum for women serving time at El Buen Pastor prison due to all the benefits it can bring to them. A situated curriculum is based on a specific population that has diverse needs, experiences and materials. In that sense, curricular contextualization can promote content understanding and success regarding extra-school and practical experiences, increasing students' interests and engagement, and, therefore, their success (Moch, 2004; Murphy et al., 2006, as cited in Prince & Felder, 2007; Fernandes et al., 2013).

Secondly, there is an evident lack of English teachers at El Buen Pastor. Considering the parameters established on the PEI, inmates must take English classes two hours per week. However, in the interview, the monitoras expressed that there are no English teachers assigned by SED, which means women are not taking English classes. There has been an exception since one of the interviewed monitoras knows English and gives classes at levels CLEI 5 and 6 (10th and 11th grades). But inmates from CLEI 1 to CLEI 4 do not have the chance to have English classes. As it was exposed by monitoras in the needs analysis, there are ten teachers, but no one teaches English. In that sense, teachers from other subjects must guide the only monitora in the planning and assessment processes, and she teaches on her own.

This situation is a problem since the MEN has established a number of students per teacher for each institution. In Article 11 of Decree 3020 of 2002, it was established that: the average number of students per teacher in the territorial entity is at least 32 in the urban area and 22 in the rural area. In this way, the lack of teachers becomes evident since there is

a total of 11 grades, but there are ten teachers, which indicates that there is a grade without teacher support.

Likewise, it is important to highlight that currently El Buen Pastor prison has English classes for some levels thanks to the fact that there is a monitora who knows the language. Despite this, English teachers are required to accompany all processes: planning, teaching, evaluation and feedback and the levels established in Law 115 of 1994: The teaching of foreign languages in Colombia is framed in the Ley General de Educación which determines that foreign languages constitute mandatory and fundamental areas of knowledge and training in basic and secondary education (Arts. 23 and 31).

Therefore, it is essential in the creation of the curriculum to establish clear measures and parameters around teaching, learning, evaluation, methodology, and didactics for the monitoras and teachers of other academic subjects that support the courses at El Buen Pastor penitentiary. This is to guarantee access to the teaching and learning of English in basic and secondary education, regardless of the difficulties of resources or teaching staff.

Finally, it is relevant to mention the inmates' interest in learning English. As the interviews showed, women in prison emphasized the importance of learning a foreign language for all the benefits it can bring to them. In that sense, this result must be considered in this research in the way that they are motivated to do it. According to Deci and Ryan (2000) motivation might be seen as an impulse to act. However, the authors identified different types of motivation. Women at El Buen Pastor demonstrated their extrinsic motivation for learning English. Extrinsic motivation is based on external demands or those imposed values that are taken as their own (Deci and Ryan, 2000). In this

way, inmates consider learning English as a way to receive a reward or profit when they leave prison since they will be able to access better jobs or educational opportunities.

All in all, in this research, a situated curriculum proposal will be done considering the data collected from the interviewed women. This seeks to bear in mind the context and needs of the inmates in the modification of a contextualized curriculum. In addition, it aims to include methodological and didactic aspects so that monitoras, preservice teachers and even teachers can teach English. This, making the most of the motivation and interest that monitoras and inmates have expressed towards teaching and learning English.

Research question

What key elements are required to update the English as a Foreign Language curriculum in response to the educational needs and context of female inmates at El Buen Pastor penitentiary in Bogotá?

Research objectives

General Objective

To design a contextualized update proposal of the EFL curriculum at El Buen Pastor penitentiary system, based on the educational needs and perceptions of female inmates.

Specific Objectives

- To analyze the current curriculum implemented at El Buen Pastor penitentiary system.
- To identify the needs and perceptions of female inmates towards English language learning.

- To update the English curriculum addressing the context and needs of female inmates.

Rationale

Several factors are presented as the foundation for the justification of this study. First, it is important to mention that the current educational programs at El Buen Pastor require an improved implementation based on the national and international educational frameworks. Internationally, the United Nations Sustainable Development Goals (2015), particularly SDG number four establishes education as a universal right with equal opportunities. This certainly includes marginalized groups and minorities such as incarcerated individuals, women, and people living in poverty. In Colombia, the Constitución Política (1991) and the Ley Estatutaria 224 (2023) stipulate that education must be guaranteed at all academic levels. It means that both positions establish that education should reach all populations without any exclusion and ensure literacy at all levels.

Although El Buen Pastor attempts to address most general aspects of education, these require better implementation. For example, current educational programs at El Buen Pastor prioritize teaching subjects such as mathematics and science at the school level, failing to equip inmates with the necessary and contextualized tools, such as university programs and English language classes. Thus, this limited approach needs to be updated to take women inmates into account and provide them with the education they deserve as citizens.

Secondly, it is relevant to carry out this study because it answers to one of the research lines of the master's degree in foreign Languages Teaching from Universidad Pedagógica Nacional. Language, Communication and Interculturally line addresses how cultures interact through language. In that sense, this research aims to involve inmates' diverse cultural identities and experiences to create a more meaningful learning and teaching experience. By embracing interculturality in educational settings such as prisons, Colombia can foster a learning environment that respects and values the diverse cultural backgrounds of its citizens. This also connects directly with the principles outlined in Article 7 of the Constitución Política de Colombia (1991) and Ley Estatutaria that recognize and protect ethnic and cultural diversity. That is why this project fosters a more inclusive learning environment through culture.

Thirdly, the National Bilingualism Program (NBP) recognizes language (English) as a vehicle for generating opportunities, knowledge, and the development of competencies of XXI century (MEN, 2004). But this program does not extend its scope to settings such as prisons, where education still has an important role in the improvement of those abilities and chances. In that sense, NBP includes settings such as schools, universities, or institutes, but at the same time, it is omitting and hiding prisoners and their opportunities to get better social reintegration.

By denying access to English language education in prisons, the NBP fails to provide inmates with the tools they need to critically analyze their situations and advocate for themselves. This reinforces existing inequalities and hinders their ability to become active participants in society when they get out of prison. As Freire (2005) stated, this false generosity from oppressors is an instrument to continue with the power over oppressed

people. In this sense, powerless people maintain their dependency relationship with oppressors because of the visible benefits without considering that they are not recognized as free but as oppressed people. NBP keeps spreading a system where knowledge is given to passive receivers, rather than fostering a dialogical and empowering learning experience.

Another reason is the need to update the curriculum. It is known that English curricula are designed by recognized book houses, which means that content and necessities are not considered when teaching refers (Apple, 2004). In fact, English classes are conducted by many types of books that are focused on showing how some basic grammar structures are formed, failing to address the specific challenges and attitudes of contexts such as prisons. A modified English curriculum incorporates cultural content and encourages critical thinking skills, supporting the principles of interculturality.

In addition, this research project holds significant importance as it brings to light the crucial gap there is in the education system; likewise, it presents the needs of marginalized populations that often remain overlooked. By focusing on jailed women at El Buen Pastor penitentiary, the study focuses on a setting that requires attention and educational support. Recognizing education as a crucial means of social and cultural reintegration, the project not only reports the needs of these women but also promotes a wider understanding of the transformative power of education within often-neglected communities. In this way, this research attempts to contribute by redesigning an English curriculum that supports inclusive education and allows inmates to build new cultural, linguistic, and social opportunities.

CHAPTER II: Theoretical framework

This chapter aims to present the theoretical foundations and studies that support this research. On the one hand, previous investigations are reported to identify the scope of the main concepts of this study in the education field. On the other hand, concepts like Curriculum, Context, and English as a Foreign Language are defined and explained by different authors.

Literature Review

Curriculum

With respect to research studies regarding curriculum, Ananyeva (2014) developed a study called *A Learning Curriculum: Toward Student-Driven Pedagogy in the Context of Adult English for Academic Purposes, English for Specific Purposes, and Workplace English Programs*. The author conducted the research since there has been a rising number of adult students who migrate to the United States to start academic studies; however, students realized that those programs did not fulfill their needs. The author mentioned that this situation is the reason ESL programs need to offer adult ESL students new ways to pursue their goals.

In the analysis, Ananyeva (2014) found that ESL students faced significant challenges in academic writing, including a lack of familiarity with the formats and styles required in different disciplines. She also noted that students had difficulty transferring writing skills from one context to another, which highlighted the need for a curriculum that specifically addresses writing expectations in various academic areas. From this, Ananyeva (2014) proposed a learning curriculum that focuses on the needs of adult ESL learners, which includes holistic needs assessment, content-based curriculum, and cultural education.

On the whole, there are some contributions taken from Ananyeva's research. The author presented a wide theoretical framework, which includes constructs like Curriculum and English for Specific Purposes, in which English for Academic Purposes was also detailed. These main points are also the foundations for my proposal. Besides, she deepened her interest in how culture, students' needs, and participation are essential to curriculum success. Finally, the study focused on adults and how their perceptions were considered when updating the curriculum. In the same fashion, my research aims to collect experiences in English classes and their views to build a better English learning curriculum.

Another study about curriculum is: *The effectiveness of a contextualized curriculum to teach English in the Galapagos islands* by Martínez and Mendoza (2022) in the Galapagos islands, Ecuador. This research involved students and teachers from Alejandro Alvear school, pedagogical advisors, and curriculum experts. The authors wanted to know the effectiveness of using a contextualized curriculum to teach English in the Galapagos Islands. To do so, interviews, observations and questionnaires were done following a mixed method where quantitative and qualitative designs took place.

In their conclusion, Martínez and Mendoza (2022) figured out that using a contextualized curriculum had succeed English teaching in some ways. First, it improved English teaching since it permits the internalization of relevant content and the development of linguistic skills. Second, they identified that teachers require training and preparation to achieve the objectives of the curriculum. Finally, students showed an elevated level of motivation and interest in the topics covered which helped them to share their ideas easily and improve their communicative skills, particularly reading and speaking.

The research's findings are in accordance with my study, which involves similar constructs and the participation of the educational community. First, the authors explained concepts such as contextualized teaching and learning (CTL) and curriculum because it was stated that: "people learn better and faster, and retain information longer, when they are taught concepts in context. (p.959). In this way, Martínez and Mendoza (2022) support my study showing how it is possible to design a curriculum based on students' contexts and interests. Second, it was found that motivation was key in the teaching and learning process. All actors in the community were interested in carrying out the new curriculum, and it is aligned with my proposal since inmates, monitoras and I are all motivated to have access to teaching and learning English.

Finally, the study *Implementing a Standards-Based English Curriculum: The Case of Public Secondary Schools in Medellin* by Echeverri and Sierra (2019) was considered. The population of this research was high school English teachers in five selected public schools, where surveys, analysis of curricular documents, and focus groups were led. The goal of this paper was to explore the perspectives of schoolteachers about the curriculum, as well as their practices and experiences in designing and implementing the English curriculum in their schools.

Echeverri and Sierra (2019) found a gap between the applied curriculum and the legal one. It means teachers considered it necessary to use a more comprehensive and inclusive curriculum than a more technical curriculum that is implemented daily. Likewise, it was observed that schools' curricular documents established educational objectives that did not always align with English teaching practices, which tended to focus on grammatical structures.

The authors suggested that English teachers in public secondary institutions require more significant and sustainable support in analyzing contexts and adapting curricular guidelines. The importance lies in the fact that this support can improve the quality of curriculum design and implementation, promoting more effective and relevant learning for students. Furthermore, it highlights the need to encourage collaborative work among teachers to address challenges in curricular development.

Taking into account my research, Echeverri and Sierra's study provided valuable insights. To start, it contributes to my study because there are different types of curricula in schools, which are not considered in the official documents. In other words, the official curriculum might include more levels or features in order to be implemented by teachers. Moreover, the authors emphasized a big concern regarding curriculum analysis and implementation, which means teachers and students were not part of its structure. For instance, teachers faced many challenges because the curriculum is not a field they are used to in their daily pedagogical practices. These reasons reinforce the relevance of my study since this proposal focuses on a particular context where many curricula might be developed, as well as monitoras can take part in it.

Education in prisons

In terms of Education in prisons' studies, Puerto (2023), in his paper, *English teaching model, a pending task in Colombian penitentiary education*, stated that education in prisons looks for inmates' social reintegration. However, teaching English in this context has been an unexplored field with limited resources. Puerto (2023) discovered that inmates were interested in learning English, expressing a strong desire to learn, seeing it as an opportunity to improve their situation and reduce their prison sentence. But some problems

were identified such as a lack of resources, limited access to the internet and a shortage of specialized teachers, which affect the quality of education.

Puerto (2023) explained in detail some studies done in Colombia regarding English teaching at prisons. The first one was developed by Sanchez (2020) in Bucaramanga, which included access to a virtual learning environment. His study concluded that it helped inmates to use common English structures and phrases in real context. The second research was carried out by Rojas (2020) as part of a collaboration between UNAD and INPEC. The author stated that inmates were motivated to take English classes; however, some practices changed after the pandemic, which means they could not continue. To conclude, Puerto (2023) stated that research on English teaching in prisons is not a frequent topic of study. Also, it is necessary to carry out studies that provide teaching proposals rather than describing inmates' needs.

Puerto's research contributes to my study because it highlights the lack of studies on English teaching in prison contexts and points out the urgent need to address this gap. It shows that there is no defined model for teaching English in these settings, since the language is not taught there. Moreover, it provides useful strategies and tools to adapt the curriculum by suggesting an approach, specific teaching methods, and possible classroom activities that could be effective with this population. In this sense, Puerto's work serves as a reference to go beyond the characterization of inmates and their needs, and instead, to propose practical and meaningful ways to implement English education in prisons.

In Bogotá, Forero (2013) conducted a study titled *Caracterización de las prácticas de enseñanza de inglés en el centro carcelario y penitenciario de mujeres El Buen Pastor*. It had the purpose to characterize the inmates' motivations towards English learning, as well

as the role of the instructor in teaching English at El Buen Pastor prison. To achieve this goal, the researcher focused on the qualitative analysis of educational experiences in a prison context, applying semi-structured interviews, unstructured interviews and surveys to inmates and monitoras.

Forero (2013) concluded that there are laws and official documents to support educational access; however, these are hardly ever implemented due to the limited attention given to education. Additionally, the author said that at the Buen Pastor prison, the INPEC guideline requiring trained teachers for complex contexts is not followed, because of economic limitations and the lack of institutional commitment. Finally, the inmates' interests were categorized, unveiling that they were motivated by their desire to learn the language and the current job market demand. These findings reveal the main barriers inmates face and distance them even more from achieving meaningful and quality educational opportunities.

These findings add relevance to my study, as it helps to make this context visible, recognize the learners' interests, and support the development of contextualized teaching practices that respond to their realities. First, the study shows that the inmates are motivated to learn the language, driven by personal interest and current labor market demands. Additionally, it reveals a significant gap between the guidelines established by governmental entities and the educational practices that are taken into account in my proposal. Finally, the study underscores that this context is often overlooked in academic research and in the design of educational programs, despite its specific needs, which reinforces the significance of updating their English language curriculum addressing this population's educational realities.

Another study carried out at prison was *Educación para adultos en contexto de encierro, propuesta didáctica para la formación de monitores en la cárcel modelo de Bogotá* done by Ospina and Vargas (2022). The authors provided some information about the previous research on the field and proposed the following research question: “What are the most effective didactic tools for the pedagogical training of the monitors and for the implementation of the educational proposal in the Modelo Prison?” (p. 58) In that sense, interviews, surveys and didactic proposals were developed to know in detail monitores’ voices.

Based on the data collected, it was possible to notice a significant lack of adequate teaching tools for the monitores, which limited their ability to implement the activities. In addition, monitores and prisoners showed a high interest and motivation for learning. Besides, Ospina and Vargas (2022) identified the need to adapt educational strategies to the specific dynamics of prisons to achieve a positive impact on the inmates’ education process. In that way, they concluded that adapting the tools to the prison context can transform the development of classes and increase motivation.

This study contributes to my project because it demonstrates, on the one hand, the need to incorporate more meaningful pedagogical strategies into the curriculum and, on the other hand, the fundamental role that monitors play in teaching within the prison context. The findings show that using alternative tools and approaches has a positive impact on learning processes, reinforcing the importance of adapting the curriculum to the realities and needs of the penitentiary environment. Likewise, the study highlights the value of strengthening monitors’ training since they are the main participants in Educativa and carry

out the teaching role more often. These insights justify the relevance of an adapted curriculum and the implementation of contextualized teaching practices.

English as a Foreign Language (EFL)

There has been a great number of studies about English as a Foreign Language (EFL). One of those was developed by Bastidas (2008) in Nariño, Colombia, titled *la investigación en el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. The need for this study emerged from the massive use of foreign academic texts on English language teaching and learning in Colombia. The author highlighted that: “materials, methods, techniques, theories, curriculum designs, teacher training and professional development, evaluation, research, and bibliography, among others, have been imported from second language contexts” (p. 55), which means that theory has been applied in classrooms and contexts where English is a foreign language and not a second language.

Bastidas (2008), in his research, explored the concept of English as a foreign language and the importance of research in this area in Colombia. Then, the author mentioned the categories in which EFL research can be conducted within the Colombian educational context, regarding not only the school setting but also higher education institutions. After showing the wide variety of studies that can be conducted, the author concluded that there is an urgent need to strengthen national research on English as a Foreign Language teaching and learning, it can build theories that explain the complexity of EFL processes and provide solutions to structural problems.

Bastidas’s study contributes to my project by providing theoretical foundations about English as a Foreign Language (EFL) and how it differs from English as a Second

Language (ESL). It clearly reinforces my point of view and research proposal based on EFL instead of ESL. In addition, the author stated a critical standpoint about foreign ESL theories and materials that are “consumed” due to the lack of research in the field in Colombia. In that sense, my proposal answers the author’s request to develop local EFL research that produces context-specific theories and addresses our own educational challenges.

The research *Learning English as A Foreign Language (EFL): A Narratology* done by Quimosing (2022) was developed to understand the difficulties a Taiwanese student faced while learning English as a Foreign Language (EFL). The author used interviews for his narrative study and followed a qualitative approach in order to identify the obstacles and how the student overcame them. Quimosing (2022) in his research, explained the differences between learning a foreign language and acquiring a second language or mother tongue. Then, some excerpts of the interviews were shown to evidence the student’s barriers in his learning process.

Quimosing (2022) concluded that learning English as a foreign language was conceived as a complex process influenced by limited exposure to the language since English was not the student’s first language. In that way, the author recognized that technology offered many opportunities for exposure to the language and practice of English, and that students can benefit from private lessons, independent reading, digital applications, and even interaction with native speakers. However, Quimosing (2022) stated that these resources must be supported by teachers or experts who can guide their appropriate use to foster more effective learning.

This study contributes to my research because it reinforces the importance of teacher support, exposure to the language, and motivation, elements that are often limited in prison settings. Furthermore, it also demonstrates that learning a foreign language improves when students have access to diverse resources, guidance, and contextualized activities, which aligns with the purpose of my proposal that responds to the specific realities and needs of inmates. The author showed that limited opportunities for real practice delay language development, reinforcing the relevance of my study that offers meaningful and accessible learning experiences for incarcerated women.

Another related study is *Significant learning in teaching English as a foreign language at the Middle Education level* done by Arana (2021). This study emerged from the need to understand how meaningful learning develops in English classes in Colombian secondary education and what pedagogical factors help or limit this process. It was developed under a quantitative approach, using a descriptive design and a documentary-bibliographic analysis as the main techniques for collecting information. Using these instruments allowed the author to identify patterns, trends and gaps in the existing literature, offering a broad view of the current state of English teaching.

The study concluded that meaningful learning in EFL depends largely on the appropriate use of student-centered methodologies and the effective incorporation of ICT as pedagogical tools. Nevertheless, it also revealed significant difficulties, such as a lack of teacher training, poor contextualization of classroom activities, and the development of traditional practices that limit active student participation. Overall, the findings suggested that English language teaching demands methodological changes and greater institutional

support to provide meaningful and dynamic learning experiences that respond to students' real needs.

The study's findings are in accordance with my research due to it brings to light valuable insights. It presented the limitations of traditional and teacher-centered practices, reinforcing the importance of providing pedagogical support in prison contexts. Moreover, its call for diverse and updated materials supports the need to adapt resources to the constraints and possibilities of inmates' settings. Overall, the study revealed structural weaknesses in EFL teaching in Colombia, strengthening the justification for a situated curriculum that responds to students' needs.

All in all, the national and international studies presented helped me identify key concepts that contribute to my research. These allowed me to understand the strong connection between Curriculum and English as a Foreign Language (EFL), particularly the way both fields emphasize the importance of context and learners' interests in shaping meaningful educational practices. Based on the previous insights, the following section presents the core constructs that support this study.

Theoretical framework

Curriculum

The concept of curriculum is primarily used in educational contexts and has a wide spectrum of definitions. It is important to start with the meaning proposed by the Ley General de Educación in Colombia (Law 115 of 1994), which, in article 76, describes curriculum as:

The set of criteria, study plans, methodologies and processes that contribute to comprehensive training and the construction of national, regional and local cultural identity, also including human, academic and physical resources to put policies into practice and carry out the institutional educational project (From Decree 230).

Considering the above, in Colombia the curriculum is characterized by three fundamental aspects. Initially, the curriculum contains elements such as detailed study plans, various teaching methodologies and other processes, which contribute to the development of students' skills. Secondly, the curriculum considers not only the educational aspect of the student but also their identity and social and cultural construction. Therefore, by including references to national, regional and local identity, the MEN highlights the importance of education in the sociocultural context in which it is developed. Finally, the curriculum needs to have adequate human, academic and physical resources to be implemented effectively, which implies the participation of the educational community, relevant educational materials and learning spaces. Although this second version seems well-structured and consistent with national policy, it does not integrate the diverse realities and deep inequalities that make it difficult to be fully implemented in Colombia. That is why it is relevant to review how the term curriculum has been understood and categorized over time.

The construct curriculum has been defined by many authors addressing what has been needed at each approach. In that sense, to talk about them, it is necessary to know what it refers to. According to Marsh and Willis (2007) cited in Giraldo, Flórez and Cadavid (2012), a curricular approach is a set of beliefs, of presumed theorists about the curriculum and curricular work, which can be explicit or implicit.... includes values,

theories, knowledge and attitudes about educational processes. (p. 76). Thus, a stance is that meaning that is added to the curriculum, having a base of elements as a starting point.

There are different views to construct meaning within the curriculum. Next, the curricular approaches from Posner (1998) and Marsh and Willis (2007) are presented.

According to Posner (1998) there are two curricular lines: technical and critical, which are framed by planning, processes and educational practices. In the first instance, the technical view presents education as a factory in which goals are established to achieve a final product and then methods are designed to achieve them efficiently Posner, (1998). From this standpoint, curriculum design is characterized by being rigorous and based on evidence that can guarantee that students acquire the desired knowledge and skills. Therefore, in the technical approach, it is linear where educational experts make objective decisions about what and how to teach so that the learning or product is carried out.

The critical curricular paradigm: “considers the curriculum as a collective, dialogic construction, in which the students and the teacher are co-researchers. In this context, the curriculum has political and ideological origins and purposes; it is not neutral” (Posner 1998 cited in Giraldo, Flórez and Cadavid, 2012, p.77). Under this lens, the curriculum is given jointly by teachers and students, and its purpose is not only to transmit knowledge, but also to train students with ideas, values, and social and political beliefs. Consequently, knowledge is no longer conceived as a product, but as a construction and reflection that allows the transformation of society.

On the other hand, Marsh and Willis (2007, cited in Giraldo, Flórez and Cadavid, 2012), explain three approaches that are called: prescriptive, descriptive and critical explanatory. The first seeks to create general guides and models that can be applied in

various educational institutions. From this perspective, it is assumed that, by providing clear and detailed guidelines, the quality of education can be improved by making it more equitable and efficient. The descriptive focuses on understanding how the educational process develops in practice. Rather than prescribing what the curriculum should be, this seeks to describe what actually happens in classrooms. The main objective is to obtain a realistic and detailed image of how the different elements of the curriculum (objectives, content, methods, and evaluation) relate to each other and how they are put into practice. Finally, the critical - explanatory perspective goes further and seeks to explain the reasons behind the practices evidenced in the descriptive approach, as well as propose more fair and equitable alternatives. Here, we seek to understand and transform educational practices.

The conceptions outlined by Posner (1998) and Marsh and Willis (2007) cited in Giraldo, Flórez and Cadavid (2012), share two approaches: technocratic and critical. From the technocratic standpoint, there are many more authors who present their conceptions of curriculum. For instance, Bobbit (1918) provides a broader view of the term, focusing on the student and his adult life. There, the author focuses on the organized patterns, skills and experiences as the fundamental basis of the curriculum. In this way, Bobbit (1918) states that the curriculum can be understood as “that series of things which children and youth must do and experience by way of developing abilities to do the things well that make up the affairs of adult life.”

From this vision, the curriculum has the basis of the training process that prepares students for adult life. Thus, Bobbit (1918) states that the curriculum must be relevant to help students develop the skills and values that every adult should have. Even though this definition does not make visible the aspects that a curriculum has, these can be seen when

the author expresses that the curriculum is a series of things. Within these words, it can be conceived that the student needs a set of parameters and goals to be achieved and get results that will make his training valuable in his adult life.

Tyler (1949) also conceives the term curriculum from a technical orientation, in which the role of the teacher is essential. In the first instance, the author emphasizes that teachers must acquire knowledge and skills to design and implement study plans. This involves understanding pedagogical principles, learning theories and assessment techniques. Furthermore, teachers must be able to identify the problems and needs of their students and adapt to the curriculum accordingly.

Based on the role of the teacher, Tyler (1949) establishes that the curriculum is: “A four-step process that involves identifying instructional objectives, choosing learning activities to achieve those objectives, organizing these activities, and assessing the extent to which the specified objectives have been realized”. So, the role of the teacher is necessary in the four steps that comprise the curriculum. Furthermore, from this perspective, you can see a concise process of curricular content, highlighting the importance of planning, evaluation and focus on objectives. Tyler (1949) focuses on the curriculum itself, making this a more technical than social process.

Taba (1962, as cited in Bustamante Villarreal, 2019) is another author who contributes to this approach and enhances Tyler's postulates. She proposes: “that instead of developing a general plan... it is better to start by planning the different learning units... the units provide the basis for designing the general curriculum” (p. 2). This means that the curriculum should be built from the classroom; likewise, it indicates that the teacher is an active curriculum designer, not a passive implementer.

From the critical side, González and Flores (1999, p. 16 in Buitrón 2002, p.3) state that: “there are from restrictive conceptualizations that define it as the formulation of the institution's study plan, to the most holistic ones that assume it as everything that takes place at school.” In this sense, curriculum can be understood not only as the standards but also as cultural interactions. In light of this view, Giroux (1984) suggests that:

What we are advocating is addressing curriculum study and teaching as something central to the practice of a cultural politics that has its basis in cooperative alliances among groups struggling to define a way of life. Indeed, we want to acknowledge this practice as itself educative. (p.196)

From this perspective, the curriculum is understood as more than just a collection of content. Giroux (1984) emphasizes the curriculum from a cultural standpoint, where values and ways of life are also essential, since learning does not occur exclusively in the classroom but rather within the social context. Therefore, the study and teaching of the curriculum encompass political and cultural actions, as well as the pedagogical parameters considered relevant by the community.

Along these lines, there is also a definition that provides a critical and integrative conception of the curriculum, since it defines it as: “the realization of an educational project by a teacher or a school for his students, his community and the society as a whole.” (Kemmis, 1993, p.133). In this way, the author indicates that the curriculum involves a community, not just the teacher and students, which generates social impact. That is, the curriculum through the lens of Kemmis (1993) encourages citizen participation and projects the student as a transforming entity in their community.

Kemmis (1993) proposes a conception of the curriculum that goes beyond planning content and activities. The curriculum here emphasizes the importance of teachers and other educational actors working together to develop a critical vision of education. Furthermore, the author presents a vision that involves questioning existing educational assumptions and practices, seeking more fair and equitable alternatives. Therefore, here we can also glimpse the role of teachers and the community as agents of change.

The approaches described above show contrasting characteristics of the term curriculum; however, Marshall indicates that there is another outlook called descriptive or practical, understood as that curriculum which shows progress compared to the technical approach. From a descriptive standpoint, the curriculum is a flexible process that attends to practice. Johnson (1971) focuses his definition of curriculum on the objective that is intended to be obtained from the student's training process. In this way, he states:

Curriculum is concerned not with what students will do in the learning situation, but with what they will learn (or be able to do) as a consequence of what they do.

Curriculum is concerned with what results, not with what happens. And it stands in an anticipatory relationship to the learning process, not in a reportorial relationship, after the fact. It deals with expectations or intentions and more specifically with the learning outcomes intended to be achieved through instruction, that is, through experiences provided through what happens and what learners do (p. 25)

Johnson (1971) highlights that the curriculum has to do with the actions of students after their learning process. That is, the curriculum from this perspective is that plan that establishes the learning objectives that you want to achieve. In this way, the curriculum not only focuses on daily activities and experiences in the classroom during the learning

process but also focuses on the results and actions that students are expected to carry out. Therefore, the curriculum determines what knowledge, skills and competencies students will be tested upon completion.

An alternative viewpoint is proposed that builds on the critical theoretical stance, which is the postcritical approach. In this stance, the author Alba (1991, as cited in Mora, 2009) understands curriculum as the set of cultural components that form a political-educational proposal. In this respect, the curriculum is understood as a document where social and cultural aspects as well as political elements are involved. Regarding cultural aspects, the author highlights values, habits, beliefs, and customs as essential parts of the curriculum. Thus, for the author, the curriculum is not a neutral structure, but a political-cultural piece that embodies power relations and disputes over knowledge. It is a situated construction that expresses and defines who can speak, what knowledge is considered valid, and what is not seen. It demonstrates its connection with post-critical perspectives that interrogate modern rationality and its presumed objectivity.

Besides, Alba (1991) argues that the curriculum is established from these two positions: social and political, to the extent that the educational community moves within these paradigms. Students, in their training process, are surrounded and permeated by values, habits, beliefs, institutional and local policies, which is why these must also be incorporated into the curriculum and its development. This position addresses a broader curriculum view that focuses on a social and community formation process. This, because not only are the items for the curricular design raised but also involve elements of human and social formation such as cultural and political aspects.

Based on Alba's (1991) perspective, Bustamante's (2019) interpretation of Posner (1991) underlines that the curriculum functions as a concept in which meanings are negotiated and subjectivities are shaped. Transforming schooling, therefore, requires engaging with the institutional logic that regulates what may be said, taught, and learned. This aligns with Eisner's view (cited in Bustamante Villarreal, 2019) that meaningful school transformation must address five interconnected dimensions: "purpose, structure, curriculum, pedagogy, and assessment" (p. 3).

Alba's (1991) post-critical understanding of the curriculum joins with Bustamante's (2019) reinterpretation, demonstrating that purpose, structure, curriculum, pedagogy, and evaluation imply questioning the mechanisms of selection, legitimation, and exclusion of knowledge. This connection permits us to realize the biggest difference between critical and postcritical approaches, as it relies on the epistemic foundations that define what knowledge counts, who can carry it on, and from what curricular perspective it might be produced.

From a critical perspective, another difference is exposed. The curriculum is understood as a dialectical relationship between knowledge and action in which "practice must be committed to ethical options for educational change," hence privileging an emancipatory perspective founded on modernity and its ideals of progress (Bolívar, 2008, p.145). In contrast, the post-critical approach emerges within the framework of the postmodern condition, characterized by a "distrust of enlightened beliefs of progress and emancipation through knowledge and scientific research" (Hargreaves, 1996), which leads to a deeper critique of epistemic hierarchies and notions of universal truth inherent in the modern project.

Some Latin America authors such as Walsh (2009) deepen this position by emphasizing the need to challenge and deconstruct the power structures that have historically defined what is considered human and valid according to Eurocentric norms, advocating for the recognition of diverse ways of knowing, being, and understanding. Likewise, Dussel (2001,2006) points out that the post-critical task consists of situating knowledge in relation to the social, cultural, and epistemic spaces that have been historically marginalized or excluded by the frameworks of modernity and coloniality, highlighting the importance of recognizing subaltern ways of knowing. Hence, while the critical line seeks to transform education from ethical commitments embedded in modernity, the post-critical approach challenges the modern matrix itself by questioning its ontological, epistemic, and cultural foundations, proposing alternatives that recognize other historically subaltern rationalities and subjectivities.

Another aspect to mention regarding curriculum is the types of curricula. Several authors mention that within the educational field, different types of curricula are conceived according to specific aspects and characteristics of the context and culture. According to Posner (2004) there are not one, but five types of curricula: the official, the operational, the hidden, the null, and the extra curriculum. Initially, Posner (2004) establishes that the official curriculum is that official document in which the “sequence charts, syllabi, curriculum guides, course outlines, standards, and lists of objectives” are framed. This type of curriculum aims to be the basis for teachers when planning classes and evaluating students' processes.

The operational curriculum is understood as that curriculum that is put into practice. That is, the operational curriculum has to do with the development or implementation of the

contents and objectives set out in the official curriculum. Posner (2004) mentions that there are two aspects to take into account within the operational curriculum: “(1) the content included and emphasized by the teacher in class, i.e., what the teacher teaches, and (2) the learning outcomes or standards for “which students are actually held responsible, i.e., what counts.” However, the author highlights that many times the operational curriculum has little coherence with the official curriculum due to negotiations or interactions in the classroom between teachers and students.

The hidden curriculum is related to those teachings that are carried out in the institution and are not part of the official or operational curriculum. According to Giroux (1981):

The notion of hidden curriculum is to become meaningful; it will have to be used not only to analyze the social relations of the classroom and school, but also the structural "silences" and ideological messages that shape the form and content of school knowledge. (p.295)

In this way, the hidden curriculum goes beyond explicit classroom activities, and it reflects what is not always evident. It transmits ideological messages and structural silences and how power relations and implicit social norms are reproduced. For instance, it covers messages related to culture, society, gender, and identity, among others, which are taught.

According to Eisner (1994), the null curriculum is one that includes subjects not taught in school. In fact, the focus within this curriculum is to ask why subjects that can contribute to the student's training, such as psychology, law, dance, among others, are not included. Finally, Posner (2004) proposes the extra curriculum as one that “comprises all

those planned experiences outside of the school subjects.” This is not considered hidden as it is openly known by the community since it is born from the students and their interests.

The types of curricula mentioned here (see figure 1) are part of and contribute to the training of students. In fact, the five forms of curriculum are framed by Posner (2004) as concurrent curriculum since they are all part of the institution. In other words, each institution has an official, operational, hidden, null, and extra curriculum. It is worthy of each participant to contribute to the construction and development of all of them in the same context.

-
1. *Official curriculum* The curriculum described in formal documents.
 2. *Operational curriculum* The curriculum embodied in actual teaching practices and tests.
 3. *Hidden curriculum* Institutional norms and values not openly acknowledged by teachers or school officials.
 4. *Null curriculum* The subject matters *not* taught.
 5. *Extra curriculum* The planned experiences outside the formal curriculum.
-

Figure 1 Five concurrent curricula

Note. Five concurrent curricula. Taken from *Analyzing the Curriculum* (p.14) by G. J. Posner (2004)

There is another point of view that outlines the different types of curricula, which might share some similarities with those statements proposed previously. According to Guzmán (1978, as cited in Bustamante Villarreal, 2019):

There is a formal curriculum (the originally planned curriculum), a real curriculum which is the one actually taught after adjustments are made according to the group, school, etc., a hidden curriculum that depends on the values and beliefs of the school and the teacher, and the null curriculum, which is the one that is not taught,

either due to lack of time, its unsuitability for the group, or its irrelevance. Casarini-Ratto (2015) mentions that there are also the offered curriculum and the assimilated curriculum. These two concepts are interesting because a large gap between what was offered and what was assimilated can help in making adjustments to the curriculum to make it more realistic or appropriate for the students. It is also mentioned the informal or complementary curriculum that some institutions implement, such as sending their students on a visit or internship at a company. (p. 1).

Several definitions, classifications, and approaches to curriculum show that it is a complex and constantly evolving concept. Curriculum has included many aspects of the educational field over time, and it has evolved in a way it has allowed participants to bring about changes regarding educational practices and theories. This is supported by Gimeno (2010) who says that the curriculum:

It has become one of the densest and most extensive cores of meaning for understanding it within the social and cultural context, and for understanding the various ways in which it has been institutionalized. It is not only a theoretical concept, useful for explaining that encompassed world, but it also constitutes a tool for regulating pedagogical practices (p. 11).

In summary, the previous definitions of the curriculum show the complexity and multidimensionality of this concept. The curriculum is not simply a set of contents, but a dynamic and complex process that involves various actors and whose objective is the comprehensive training of students. For this study, it is essential to consider the curriculum from these perspectives to understand its role in education, given that, by integrating these

stands, a more complete and holistic vision of the curriculum can be built. Furthermore, by recognizing the diversity of approaches to curriculum, a broader and deeper dialogue about education and its role in society is encouraged.

Consequently, and based on the foregoing theory, in this research the curriculum will be understood as a situated political-pedagogical project that articulates educational intentions, teaching practices, knowledge, and power relations; that organizes, distributes, and legitimizes knowledge according to specific social contexts. A curriculum view that recognizes the dialogical and transformative nature of educational action; and in the Colombian context, must answer to historical, territorial, and cultural inequalities that permeate education. In accordance with this framework, this research adopts a post-critical perspective, understanding also the curriculum as a space where meanings are negotiated and possibilities are opened for the construction of alternative subjectivities and knowledge.

Components of a curriculum

It is also important to mention the key components of a curriculum, which are the core for its development. Although several authors have proposed different considerations when designing or studying a curricular proposal, there are some common components such as: needs analysis, objectives, syllabus or course plan and assessment. These aspects were first proposed by the technocratic authors; however, those have been redefined throughout time according to the different curriculum approaches. In that sense, the elements are presented in this section and then, it is mentioned how they are conceived from a postcritical point of view, which guides the current curriculum proposal.

Needs analysis

Before creating a curriculum proposal, a needs analysis is needed. It means it is the starting point to determine the next steps in a curriculum design process. According to Brown (1995) a needs analysis is understood as “the systematic collection and analysis of all subjective and objective information necessary to define and validate defensible curriculum purposes that satisfy the language learning requirements of students within the context.” (p.36). This highlights the relevance of needs analysis for building a curriculum proposal since all the curriculum needs to be done based on reliable evidence that truly reflects learners’ needs.

A needs analysis also sets the course for the curriculum. That is why students’ participation is essential since they can point out the needed details regarding context, materials, or even methodology. According to Zohrabi (2018) a needs analysis involves:

ascertain the students’ objectives and goals, find out what the students need to do in order to learn (learning needs), determine what the students need to do in the target situation (target situation analysis), check the place and its availability of the resources, equipment, materials and facilities (means analysis), establish the students’ language level at the beginning of the program (present situation analysis).
(p. 53)

In doing so, a needs analysis serves as the foundation for designing meaningful objectives, selecting suitable content, choosing appropriate methodologies, and developing assessment practices aligned with the learners’ context and goals. Consequently, without this preliminary step, curricular decisions risk becoming detached from learners’ realities, leading to ineffective or irrelevant instructional practices.

From a postcritical perspective, needs analysis is conceived as a process that questions the context and power relationships within the educational field. Benesch (1996) supports this by saying that “needs analysis ... considers the target situation as a site of possible reform” (p. 723). In addition, Benesch points out how conventional needs analysis has ignored: “social issues ... that influence students’ lives inside and outside academic institutions” (Benesch, 1996, p. 724), which clearly evidences the need to include sociopolitical, identity and contextual variables in the curriculum design. Thus, the postcritical needs analysis can be understood as an ethical act of recognition and dialogue with students where their conditions, expectations, and opportunities are also seen and considered.

Objectives and goals

Another essential element of the curriculum is objectives. It is common to find the terms “objectives” and “goals” in the educational field and understand them as “the quintessential aspects of any course or program” (Zohrabi, 2008, p. 49). However, there are some characteristics that make them different. Also, authors such as Brown, Tyler, Richards and Taba used them according to the curriculum approach they followed. For those reasons, it is necessary to define them and provide the postcritical stance for this proposal.

The word “goal” refers to: “the general overall view of what you expect the children to gain from the program” (Sen et al., 2023, p. 317). It means that goals are those macro purposes that are mentioned at the beginning of the curriculum to show the aspiration of the proposal. Based on Sen et al. (2023) goals include aspects such as:

- The conceptual and factual knowledge that the children need to acquire,
- The abilities and skills children need to develop; and

- The attitudes and values children need to imbibe (Sen et al., 2023, p. 317)

This reveals that goals operate at a bigger level (macro) since they are not limited to describing specific and observable actions and behaviors, but also establish the general path of the curriculum and the type of education that will be expected to promote. Goals mention the curriculum's intention, and they also guide the cognitive, procedural, and attitudinal development of students. They offer a wider point of view of the results that are expected to be achieved at the end of the curriculum implementation.

On the other hand, objectives can be understood as those aims that are intended to be accomplished at the end of a course (Van Blerkom, 2003). As stated by Richards (2001) there is a notable characteristic of objectives. Objectives indicate the changes that are expected from the student in terms of performance or observable behaviors. As a result, objectives must be concrete and related to the contents, materials and methodologies due to the fact they will be reviewed and measured according to students' results obtained at the end of the proposal.

Overall, goals operate at a broader, macro level because they provide the general vision of what a curriculum seeks to achieve and outline the overarching knowledge, skills, and attitudes that guide the entire program. Unlike objectives, goals do not need to be measured directly unless they are being used to evaluate the overall success of the curriculum. In contrast, objectives function at a more specific and operational level: they must be explicit, observable, and measurable so that both teachers and students clearly understand what is expected by the end of each learning activity.

For the current curricular proposal, goals and objectives are understood under the postcritical standpoint. Taking into account Lopes and Macedo (2011) statement: “The curriculum is, itself, a discursive practice” (p.41) it is possible to say that goals and objectives will be not permanent and measurable purposes that seek to define students. Instead, they become discursive guidelines that generate meaningful possibilities for learning. In this way, the goals serve to guide the teaching practice and, therefore, to negotiate the objectives that appear in the dialogical experience between students and teachers.

Syllabus

A syllabus is an essential part of the curriculum. Nevertheless, like the previous point, it tends to be confused with "curriculum" and “textbook” since these terms are often used interchangeably. Consequently, for this research, a distinction is made between these three. Initially, the term syllabus can be understood as: “the content of a course of instruction and lists what will be taught and tested” (Richards, 2001, p.2), that is, a document that specifies what content is taught in a course and in what sequence, functioning as an organized guide that defines the scope and order of learning.

Considering the syllabus as a compendium of content, it is also important to highlight its other purposes. According to Hutchinson and Waters (1987, as cited in Murphy, 2018), the syllabus fulfills several essential purposes within curriculum design:

- To break language down into manageable units and provide a practical basis for textbooks and instructional blocks
- To thus provide teachers and learners with moral support

- To reassure students and/or sponsors that a course has been well planned: its cosmetic role.
- To give both students and teachers an idea of where the course is going
- To act as an implicit statement of the views held by the course designers regarding language and language learning—telling students not only what they are to learn but why to guide the selection of materials, texts, and exercises.
- To ensure an element of uniformity across a school or educational system
- To assess how successful a student has been during a course by providing a basis for testing. (Hutchinson & Waters, 1987, as cited in Murphy, 2018, p. 2)

Based on the above, it is evident that the syllabus serves multiple purposes that guide the structure and development of a course, such as organizing the content into manageable units, providing clear guidance for instructors and students, ensuring institutional coherence, and facilitating the selection of materials and the assessment of learning. These purposes function as general parameters that cause syllabus proposals, regardless of the approach adopted.

Likewise, it is important to mention that there are different types of syllabi that respond to various views on language learning and teaching. These syllabi are the grammatical syllabus, lexical syllabus, functional-notional syllabus, situational syllabus, skills-based syllabus, and task-based syllabus. Each one has particular characteristics that influence the organization of the content and the pedagogical practices that emerge from it.

According to Krahne (1987), the structural syllabus focuses on grammatical forms and structures, while the notional or functional syllabus prioritizes functions and concepts. The situational syllabus organizes content around communicative situations, and the skill-

based syllabus focuses on specific skills. The task-based syllabus is based on the performance of purposeful communicative tasks, and the content-based syllabus combines the teaching of content with language acquisition. Krahne (1987) notes that one syllabus is rarely applied in isolation due to several approaches that are often combined to meet the needs of students.

The term textbook is easily confused with a syllabus since it also contains content to be taught. However, Rahmawati, Octaviani, Kusmanto, Nasucha, and Huda (2021) state that

A textbook is a book that students use to learn about a branch of study that is compiled by experts in accordance with the curriculum used and designed to be used in the classroom. The textbook is used to support a teaching program and is equipped with appropriate teaching facilities. (p.92)

In other words, the textbook functions as a concrete learning resource, providing content and exercises for classroom practice. This distinguishes it from the syllabus, which defines what will be taught, how the content will be organized, and what the learning objectives are.

In the same way, syllabus also differs from the curriculum because: “syllabus... refers to that subpart of curriculum which is concerned with a specification of what units will be taught” (Allen, 1984, as cited in Bastidas, Araujo, 1999, p. 26). Hence, the curriculum establishes the general framework in which the syllabus is immersed. The syllabus might contain a textbook that acts as an auxiliary instrument that can facilitate

teaching and learning according to the guidelines already established in the syllabus of the curriculum proposal.

Considering the above, it is important to mention how the syllabus will be understood from a post-critical perspective in this research. To this end, Kumaravadivelu's (2001) position on post-methodology is adopted, in which the author proposes that: “Particularity, then, is antithetical to the notion that there can be one set of pedagogic aims and objectives realizable through one set of pedagogic principles and procedures.” (p. 538). This reveals that the syllabus should be understood as a set of particular objectives, principles and procedures, negotiated and sensitive to the voices of the students involved. Furthermore, it must consider the context and, consequently, the identity of the participants during its design and application.

Assessment

Assessment is the final component of a curriculum. But this does not mean it is less important; on the contrary, it is essential in the design, implementation, and analysis of the curriculum. This is supported by Luna Acosta & López Montezuma (2012):

Assessment is a final stage in the curriculum design process; therefore, it is a very important stage within this process because it establishes a permanent character of study and it must be present throughout the other stages; this will allow us to envision a good process and completion of the curriculum design. (p. 47)

Along these lines, it is understood that assessment should not only be conceived at the end of the curriculum proposal but also during its development. Additionally, it should

be carried out considering both the student and the curriculum. As argued by Sen et al. (2023):

The assessment tells us what the needs of children are, and this should be the basis for determining changes in the goals and content of the curriculum. The assessment of children's learning leads to revision, improvement and development of the curriculum. (p.319).

In other words, student assessment reveals shortcomings in the curriculum due to the fact that students' processes provide insight into the methodology, the relevance of the objectives, content, activities, and materials. As a result, curriculum assessment becomes a constant and relevant practice that focuses on determining potential changes.

From a post-critical perspective, assessment must go beyond measurement and results. As Biesta (2009) emphasizes, assessment should not be reduced to a measurable and observable outcome that ends up privileging what is quantifiable. On the contrary, assessment is a continuous process of construction and meaning that does not seek to control or predict results. Assessment, in this proposal, allows us to see what is not quantifiable and to highlight students' processes, their trajectories and feelings, also revealing what has been hidden and questioned by society.

Characteristics of curriculum

The curriculum as formulated in this research and under its postcritical approach, has several essential characteristics. These characteristics highlight its function within the prison context and explain why it differs from other types of curricula. So, this curricular proposal is characterized as flexible, contextualized, intercultural, and relevant.

Flexible

Flexibility is one of the necessary characteristics in the construction of a curriculum proposal. This term is defined by the OECD (2024) as: “the ability... to adapt the curriculum responsively to cater to individual student capabilities and requirements” (p. 4). Thus, a flexible curriculum implies being open to reconfigurations in order to recognize, validate, and address the different learning paces and needs of students at the various stages of their educational process.

However, this characteristic should not only be addressed from technical aspects such as content and methodologies, but it must also encompass other elements that are embedded in students' daily lives. According to Macedo (2007), the curriculum is not a fixed structure, but it is a process in which the knowledge and meanings are redefined and flexible. Therefore, curricular flexibility is due to the voices, discourses, feelings, differences, and needs of students throughout their learning journey.

Contextualized

This proposal must be contextualized, as it is based on a particular scenario that is not often considered in the field of education. For this reason, a contextualized curriculum implies taking into account the context and its specific characteristics, as well as those of the participants in the learning process. As Martínez and Mendoza (2022) state, curricular contextualization involves creating the necessary conditions to listen to the voices of the community where the educational practice takes place.

Along these lines, Macedo (2007) emphasizes that educational practices are linked to contexts, generating particular discourses and dynamics. Therefore, it is essential to recognize not only students' needs, but also the environment, culture, and dialogues that

take place in an educational setting. Similarly, Walsh (2009) highlights how local realities and students' experiences contribute to the construction of situated knowledge.

Intercultural

Interculturality is a fundamental characteristic of the curriculum, as it fosters dialogue between cultures. As expressed by Walsh (2009), interculturality is understood as: “contact and exchange between cultures on equitable terms” (p. 41). Nonetheless, this perspective can be broadened, as it should not only be conceived as intercultural contact, but also as a transformative and diverse path. According to Walsh (2009):

Interculturality attempts to break with the hegemonic history of a dominant culture and other subordinate ones and, in this way, reinforces traditionally excluded identities in order to build, both in daily life and in social institutions, a coexistence of respect and legitimacy among all groups in society (p.41)

In this way, interculturality can be assumed as a political process that challenges colonial structures of knowledge and opens possibilities for constructing situated and pluralistic knowledge. This is why the curriculum is also intercultural, because it incorporates diverse meanings, identities, and ways of knowing. This conception enables the conceptualization of a broad curriculum that legitimizes traditionally excluded identities, fosters mutual respect, and promotes more equitable ways of learning and producing knowledge.

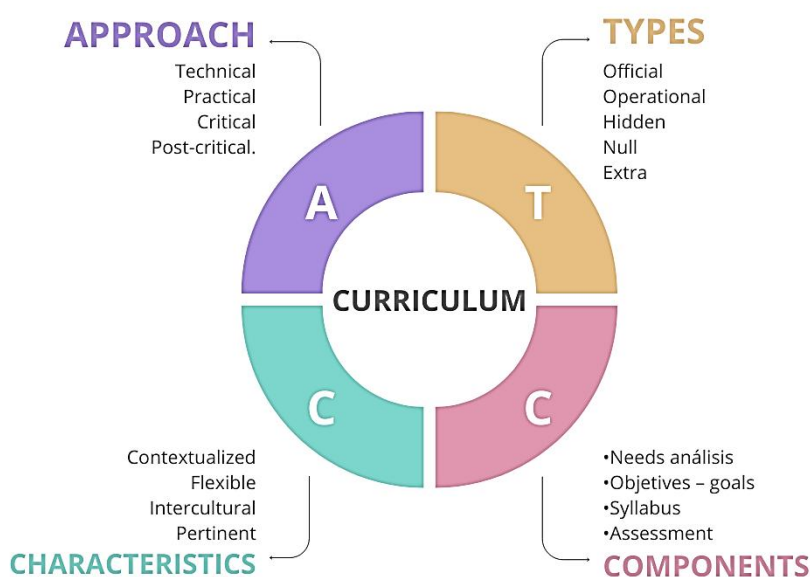
Pertinent.

This characteristic is closely related to those mentioned above, since it refers to the needs and contexts of the students. So, curricular relevance must be grounded in the

conditions of the educational community to transform them (Múnera Gómez et al., 2025). In this regard, relevance is not only academic but also human, political, and cultural, where participants are seen as capable of contributing to society: “relevance is not only measured in terms of the ability to train professionals with high academic levels, but also conscious and critical citizens who can actively contribute to society” (Múnera Gómez et al., p. 105).

In conclusion, curriculum is a broad concept that has been explored for many years and under various approaches, such as the technical, practical, critical, and postcritical. Each approach has highlighted certain types of curricula that have addressed the needs and variables of educational practice. Furthermore, the curriculum has specific components and characteristics that respond to the needs of the context (see Figure 2). This proposal addresses this concept, its components, and characteristics from a postcritical perspective, which will be understood as a relevant approach where knowledge is negotiated and addressed by the students' context through flexibility and interculturality.

Figure 2 Curriculum



Note. The author's own elaboration.

English as a Foreign Language (EFL)

Considering that the present study is based on teaching English as a foreign language, it is important to define this construct. Over time, several authors have highlighted the relevance of English language teaching and learning. Nevertheless, it is necessary to emphasize two constructs that frame English language teaching: English as a Foreign Language *EFL* and English as a Second Language *ESL*. Both are used in the educational field, and therefore, their differences and relevance to this proposal are presented below.

First, EFL refers to the teaching and learning of English in a context where the language is not the official means of communication. As Richards & Schmidt (2010) mention: "EFL refers to the teaching and learning of English in countries where English is not the main language of communication." (p. 186). This makes sense to that extent as in Colombia the official language is Spanish (Political Constitution of Colombia, 1991). Along these lines, it is important to emphasize that, since it is not a spoken language in the daily or habitual context, students do not have frequent, contextualized practice.

From this perspective, EFL takes place primarily in educational contexts where the language is taught and learned as a subject. According to Hammer (2007): "In EFL contexts, English is studied as a school subject, and students have little immediate need to use it outside the classroom." (p. 19). Consequently, one of the characteristics of this concept is the context and conditions under which language learning occurs. Since it is not

a necessary means of communication, methodologies, content, assessment, and other aspects involved in the language learning process are standardized.

On the other hand, ESL refers to the process in which students can be immersed in the context where the language is spoken, and it can be used for their daily communication. Thus: “The difference between EFL and ESL has to do with whether learners are surrounded by English outside the classroom. ESL learners generally are; EFL learners generally are not.” (Harmer, 2007, p. 19). Therefore, the difference between the two constructs lies in the context in which English learning takes place. Additionally, it is relevant to note that EFL is closely linked to the school classroom or formal instruction; meanwhile, ESL encompasses more learning scenarios.

Based on the above, EFL is the most relevant construct to consider within this proposal, since it does not refer to a second language but rather to the learning of a foreign language. Furthermore, it is pertinent because language instruction will be carried out through interaction and dialogic and cultural negotiations in English by the female inmates within the classrooms of the El Buen Pastor prison system.

Education in Prison

Education in prison is another essential construct for this research. According to UNESCO (2021), prison education is conceived as a human right, which should not be suspended due to deprivation of liberty. From UNESCO’s Institute for Lifelong Learning (UIL) (2021) a historical trace has been made which shows that, throughout the twentieth century, education in penitentiary contexts began to develop as an alternative to exclusively punitive models, incorporating formative approaches oriented towards the personal, cultural

and educational development of people deprived of liberty, beyond a merely corrective logic.

Education in prisons is developed in environments that are permeated by particular conditions and regulations which govern aspects such as physical confinement, constant surveillance, time limits, population rotation, and security priorities over pedagogy. However, some benefits of education in prison have been identified. Research reviewed by the UNESCO Institute for Lifelong Learning (2021) shows that:

Education in prison can provide prisoners with the opportunity to learn new skills and give them a renewed sense of purpose. Research has shown that prisoners who participate in education and training programs are less likely to return to prison. They are also more likely to find employment on release. (p.9)

This means that education in prison not only fulfills a technical function of knowledge transfer, but it also has an impact on broader processes of identity reorganization, skills development, and the construction of life projects that are alternatives to the cycle of social exclusion. In fact, inmates often belong to socially marginalized and vulnerable groups before entering the prison system. Several studies on education in prison agree that prison population has interrupted educational trajectories, low levels of schooling, and limited access to educational opportunities throughout their lives (UNESCO, 1997; Davis et al., 2013). These conditions are closely related to contexts of poverty, social exclusion, structural inequality and restricted access to fundamental rights.

In addition, education in women's prisons has also been studied. Studies indicate that female inmates have often experienced paths marked by gender inequalities, structural

violence, care responsibilities and limited access to formal education, which directly impacts their learning experiences in prison (UNESCO, 2021). In these contexts, education becomes a space for recognition, reinterpretation of personal experience, and reconstruction of life projects. Likewise, it is important to mention the need for educational proposals that acknowledge the emotional, social, and cultural conditions of this population, as well as the inherent restrictions of incarceration, such as limited resources, intermittent educational processes, and the subordination of education to the logic of institutional security (UNESCO, 2014).

In Colombia, education in prison is also based on the recognition of education as a fundamental right. In the Constitución Política de Colombia (1991) is established education as a social right and a public service, a principle that extends to inmates. Besides, Law 65 of 1993 (the Colombian Penitentiary and Prison Code) recognizes education as a central component of the processes of resocialization and personal development within penitentiary institutions. Educational programs in prisons are implemented under the coordination of the National Penitentiary and Prison Institute (INPEC), in articulation with national and local educational authorities.

All in all, the constructs Curriculum, English as a Foreign Language and Education in prisons allow me to understand the complexity of the educational phenomenon addressed in this research. The curriculum, understood from a post-critical perspective, is conceived as a political, social, and pedagogical project that is not limited to prescribing content, but rather engages with the realities, knowledge, and conditions of the individuals involved. English as a foreign language implies recognizing language not only as a linguistic system, but also as a social and communicative practice that enables the construction of meaning

and interaction. Finally, Education in prison reveals a context marked by power relations, institutional norms, and trajectories of exclusion. These three concepts are fundamental to this research since they are related to the statement of the problem, the objectives and research question which lead the development of a curricular proposal that is contextualized and coherent with the realities of the female prison context.

CHAPTER III

This chapter has the aim to provide the methodological framework for this research. In that way, it is presented the research paradigm, type of research, the data collection instruments and a brief description of the context where inmates are. Finally, my role as research is explained.

Research paradigm: qualitative

This research is developed under the qualitative approach which is defined by Denzin & Lincoln (2005, as cited in Creswell, 2014) as:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (Denzin & Lincoln, 2005, as cited in Creswell, 2014, p.3)

This approach is relevant because the present research seeks a detailed understanding of the environment or situation. Specifically, it involves a real-world context that has been excluded or isolated from the traditional educational sphere. Therefore, a qualitative approach is adopted because it aims to make visible and generate meaning within the field of teaching English as a foreign language in the El Buen Pastor prison system. Furthermore, considering the statement of the problem, this approach allows me to explore different branches of the educational field within this context. In this sense, it also pretends to transform and develop new understandings among the inmates regarding foreign language classes.

Type of research: documentary analysis

Based on the research objectives, this project is framed within a documentary analysis. According to Corbin & Strauss (2008; see also Rapley, 2007 as cited by Bowen, 2009): “documentary analysis requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge” (p. 27). Along the same lines, Bowen (2009) states that documentary analysis is not based on reading or describing texts, but rather on the detailed study and interpretation of texts that provide valuable meaning and knowledge for the research.

In addition, Bowen (2009) proposes that documentary analysis includes: “skimming (superficial examination), reading (thorough examination), and interpretation” (p. 32). This means that the documentary analysis for the present project is carried out in three moments in which the aim is to obtain the key ideas, intentions, assumptions and meanings that the document reflects there about English teaching in El Buen Pastor penitentiary system. Similarly, Bowen (2009) adds that: “This iterative process combines elements of content

analysis and thematic analysis” (p. 32) which implies that the analysis is a non-linear process where the researcher combines the systematic organization of information with the identification of emerging themes in a balanced and objective way.

To this end, the documentary analysis elaborated in this research focuses specifically on the curriculum applied at El Buen Pastor prison, as this is the institutional document that outlines the guidelines for teaching English as a foreign language. Analyzing this document allows me to identify, understand, and even transform the conceptions and practices surrounding the teaching and learning of English within this educational system. In addition to providing a better understanding of practices and ideals, the findings will significantly contribute to the development of the curricular proposal.

In order to unravel these conceptions, it is necessary to mention that the curriculum is not understood as a list of content to be taught, as explained in Chapter 2, but rather as an educational policy. Under this premise, a policy is understood as: “a guideline for action underpinned by a belief system associated with a particular value set normally aligned with a political or ideological position” (Culp and Blackshear, 2024, p. 168 as cited by Bohorquez, 2025). Thus, the curriculum ceases to be perceived as a descriptive and instructional document and it becomes a text that contains curricular decisions, shaping the purposes, priorities, and meanings attributed to English language education in this setting.

All in all, the analysis of the English curriculum at Buen Pastor prison focuses on identifying the underlying discourses that shape how English language teaching is conceived within the prison context. By approaching the curriculum as an educational policy, a situated understanding of institutional perspectives on language education can be

generated, allowing for the design of a curricular proposal that takes into account the conditions, needs, and possibilities of the context.

Theoretical Perspective

Qualitative research is characterized as a situated practice where the understanding of social phenomena stems from the multiple meanings that participants attribute to them (Denzin & Lincoln, 2005). In this sense, meanings are permeated, in one way or another, by social, political, cultural, economic, and other decisions and perspectives, depending on the problem being addressed (Walsh, 2009). From this perspective, the present research adopts a critical approach, aiming to highlight and problematize traditional technical guidelines.

With this in mind, the post-critical stance seeks a political and moral practice where the experiences of individuals and their contexts guide social transformation. According to Walsh (2009):

Encouraging diverse perspectives, based not on conceptual or analytical explanations but on the lived experience of all those who share a geographical and territorial space, with its social and cultural relationships and differences, and the ways of life that coexist within it, is to reposition the idea and practice of "society" as the articulation or encounter between what Yampara named as civilizational cultural matrices and worldviews. (p. 58)

Therefore, from a post-critical perspective, education involves social relationships rooted in real-life experiences and interaction with others, validating diverse viewpoints, perceptions, and interpretations of the world. This encounter, as Walsh points out, must be based on equity, equality, and justice, which challenges the hegemonic and traditional ways

in which knowledge has been reproduced in educational contexts in Colombia. From this perspective, the post-critical stance opens a space to recognize the social, cultural, and political conditions that shape the teaching and learning processes of those realities and social groups that have historically been marginalized.

Hence, the present research employs a three-step documentary analysis that combines elements of content analysis and thematic analysis as part of a continuous process (Corbin & Strauss, 2008). In other words, documentary analysis is a contextual and interpretive process that seeks to explore the meanings found in the curriculum being implemented at Buen Pastor. From a post-critical perspective, this allows for the recognition of patterns, conceptions, values, and intentions surrounding the teaching and learning of English in this context. This stance is relevant to this project because it also permits me to identify, understand, question, and even transform ideas about the teaching and learning of English in the context of women's prisons. Conducting this analysis contributes to the development of a situated, relevant, intercultural, and flexible curriculum proposal that addresses the needs and realities of the inmates at El Buen Pastor prison.

Data collection instruments: interviews and documents

The information collected in this research was obtained from two instruments: interviews and the institutional document that compiles the internal guidelines and instructions about educational practices within the prison system. Although both instruments are part of the project, the interviews functioned as a contextual part of this document. The interviews were conducted during the initial stage of the research to understand the educational dynamics at Buen Pastor and to formulate the research problem.

Besides, the institutional document was analyzed to identify the conceptions and guidelines regarding the teaching and learning of English.

Initially, semi-structured interviews were conducted, a fundamental instrument in qualitative research due to their flexibility. According to Ruslin et al. (2022), semi-structured interviews are: “generally based on a guide and... is flexible, allowing new questions to be brought forward during the interview as a consequence of what the interviewees have said” (p. 24). In this way, the responses to the initial questions lead to new, spontaneous questions that are relevant to the topic of conversation and exchange of experiences between the researcher and the interviewee. For this project, this instrument was used to understand and explore the educational context, the interviewees' perceptions of teaching, and the practices carried out at Educativa. Furthermore, the information gathered allowed for the statement of the problem to be investigated in this project.

Another instrument used in this research is the institutional document by Colegio Distrital Panamericano (2024). This document has characteristics of a code of conduct text; however, it is the instrument that has guided the educational model in the Buen Pastor prison system. Therefore, for this project, it is considered as the curriculum, as it outlines aspects related to teaching and education within this context. Consequently, and from the perspective of qualitative research, this document encompasses conceptions and ideals that guide educational practices in this social environment, which makes it a valid source of information for analysis (Bowen, 2009).

The institutional document was published by Colegio Distrital Panamericano (2024), a public school located in Bogotá. This document is not intended as a formal curriculum, but rather as a text that stipulates the institution's general guidelines. As

mentioned in the statement of the problem, this document also regulates educational practices at El Buen Pastor prison since it does not have its own. This document is divided into eight chapters and three additional sections:

- Institutional Vision
- Program
- Chapter 1: Students
- Chapter 2: Rights, Responsibilities, and Incentives
- Chapter 3: Institutional Evaluation System
- Chapter 4: Students handbook
- Chapter 5: Disciplinary Procedures
- Chapter 6: Student Government and Other Participation Mechanisms
- Chapter 7: Other Members of the Community
- Chapter 8: General Provisions Regarding Services Provided by the Institution
- History of the School

The documentary analysis will be carried out through a process that involves continuous and interpretive reading of each section (Corbin & Strauss, 2008; Bowen, 2009). This analysis will focus on identifying concepts, orientations, and patterns related to the teaching and learning of English, as well as its position within the prison system, from a postcritical interpretive perspective. The documentary analysis is structured in two phases: conceptual and thematic which are needed for obtaining the necessary and relevant information for developing the curriculum proposal.

Context:

This project is developed at El Buen Pastor, a women's prison in Bogotá which was founded in 1893 under the leadership of Carlos Holguín and the supervision of the Good Shepherd Missionaries. Later, its supervision was transferred to the National Penitentiary and Prison Institute (INPEC), and the new branch was built in 1957, the year the inmates were transferred. The prison has a capacity of 1,200 women; however, the population varies between approximately 1,800 and 2,000 inmates.

The educational system within the prison is governed by the guidelines established by INPEC and national educational policies such as Law 65 of 1993, which establishes that education is recognized as a fundamental component of the penitentiary process, and that prisons must have spaces designated for the development of permanent educational programs. That is why, the prison has a space called "Educativa" which provides education to incarcerated women, guaranteeing their right to education and human development. Educativa offers levels of schooling called CLEI (Ciclo Lectivo Especial Integrado), which are defined in the initial part of this document. Each level or grade is completed in six months; therefore, there are two academic periods per year.

Each CLEI has teachers assigned by SED (Secretaría de Educación Distrital) who are supported by monitoras. Monitoras are inmates at El Buen Pastor prison. Both teachers and monitoras are assigned depending on the number of students at the educational center. In 2025, there were twelve monitors and ten teachers selected by the SED, as 326 inmates entered and continued their studies at the center.

All female inmates can choose their method of sentence reduction. However, women who want to be part of the educational program must go through a selection process before being assigned to it. Students must provide a certification of their educational level

through a diploma and an interview to be placed in a specific grade or CLEI. Monitoras, on the other hand, must demonstrate technical or university studies, as well as job experience working with large groups and a passion for teaching.

Both monitoras and students participate in school activities twice a day, from Monday to Friday. The first time is in the morning from 8:30 to 10:30 am and the second time is from 2:00 to 3:30 pm. However, these times might be affected by last-minute cultural activities. The teachers and monitoras conduct their classes according to a study plan and framework developed by the teachers from the SED, who rely on the guidelines and curricular standards of Panamericano School. Likewise, the teachers, with the support of the monitoras, assess the inmates' academic progress. It means, they decide if inmates pass or fail the school term taking into account the school's institutional evaluation system. Although the institutional document establishes official teaching and evaluation parameters, such as the number of subjects, not all subjects are taught at El Buen Pastor, including English, due to the particularities that occur there.

To conclude, making it visible and understanding how education is carried out in this context is of vital importance within the educational, social, and political spheres. For this research, the aforementioned data is essential to guide the teaching and learning of English through curriculum updates that respond to the conditions and needs of the scenario described above.

Researchers' role

For this study, my role as a researcher and foreign language teacher stems from a personal interest in being part of a different context from the school setting. To this end, I

adopted a qualitative approach and a postcritical stance where the researcher is not characterized by neutrality towards social phenomena, but rather by an active role within the context being investigated, as stated by Denzin (2002, as cited in Crawford, 2025): “the qualitative social work researcher is not an objective, politically neutral observer who stands outside and above the study (...) Rather, the social work researcher is historically and locally situated within the very processes being studied” (p.29). From this perspective, I do not intend to know and describe the prison environment as a visitor, but rather, to delve into the realities of the inmates in order to generate changes in their context.

Within the penitentiary context, power relations, institutional frameworks, and the reproduction of knowledge are clearly manifested, and it is precisely there that my role as a researcher and my educational background allow me to interfere in the context and problematize those positions. In this sense, Denzin (2002, as cited in Crawford, 2025) points out that the researcher carries within them “a gendered, historical self (...) as a set of shifting identities” that directly influence how interpretations are constructed, and social phenomena are understood (p. 29). Thus, my role goes beyond simply collecting and analyzing information. As a researcher, I adopt a stance that makes marginalized populations visible and values the identities, discourses, needs, and realities of the women at El Buen Pastor prison.

Therefore, my role as a researcher emerges from: “own perspectives, histories, and assumptions to the research process, and these shape the way data are generated, interpreted, and represented” (Finlay, 2002, p. 532). From this perspective, my academic background and experiences help me to contribute to new ways of seeing this context and presenting it to others. Furthermore, my role as a researcher and teacher in the prison

setting allows me to identify new ways of teaching, researching, and understanding diverse educational and social realities to generate situated meanings and proposals.

Ethical considerations

Considering the characteristics of the population and the context, several ethical procedures were followed to ensure transparency and responsible research practice. A formal request was issued by Universidad Pedagógica Nacional, introducing the research project to the Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC). This also included an official letter and a summary document outlining the objectives, scope, and procedures of the study.

The project was subsequently presented to institutional representatives, ensuring that the research purposes were clearly communicated and aligned with institutional regulations. I, as a researcher, was invited to present the proposal at an institutional symposium organized by INPEC ([see Appendix E](#)), and institutional authorities requested access to the final version of the proposed curriculum once completed. These actions ensured institutional authorization, transparency, and accountability throughout the research process.

On the other hand, inmates' participation in the study was entirely voluntary. Before data collection, participants were informed about the purpose of the research, the procedures involved, and the intended use of the information. Each participant signed an informed consent form authorizing her participation and the audio recording of the interview ([see Appendix F](#)). Participants were also informed of their right to withdraw at any time without negative consequences.

In addition, confidentiality was ensured through anonymization procedures. Identifying information was removed from transcripts, and participants were referred to as P1, P2, and P3. Audio recordings and signed consent forms were stored in my personal archive and were not shared with third parties. Data management procedures complied with Colombian data protection regulations (Law 1581 of 2012).

Given that the study involved women deprived of liberty, particular attention was paid to minimizing any potential risk. The research design sought to prevent coercion or institutional pressure, and interviews focused exclusively on educational experiences and curricular perceptions, avoiding topics that could generate legal or emotional distress.

CHAPTER IV

This section is divided into three parts. The first one explains the process used to carry out the documentary analysis. Then, the findings are presented based on the steps given previously. Finally, the curricular proposal for El Buen Pastor penitentiary.

Data analysis process

In order to carry out the analysis of the institutional document (Colegio Panamericano, 2024), a series of steps will be used involving skimming, reading, and interpretation (Bowen, 2009). It is important to mention that, according to the author, these steps are not linear, but cyclical and flexible, which benefits the construction of meaning and interpretation of information. Although the analysis followed these phases, the model proposed by Creswell (2023) is also used to understand the analysis as an inductive, iterative, and reflective process. This means that Creswell's contributions will be considered

to support the qualitative logic of the three-stage model adopted in this research, without constituting a prescriptive sequence of steps.

Firstly, there is skimming, which is understood as a superficial exploration of the document, with the aim is to identify central and relevant data for the research Bowen, (2009). As the author states, this first stage is based on selecting the relevant data and identifying the information that does not directly contribute to the focus of the study. As stated by Creswell (2023), this initial step leads to the second part of his model, which is: “Read through all the data ... to obtain a general sense of the information and to reflect on its overall meaning” (p.172). Thus, this initial stage is necessary as it contributes to becoming familiar with the instrument and the information it contains. In this sense, skimming is a fundamental step that, viewed from a post-critical perspective, allows me to recognize lexical recurrences and possible omissions or silences in the document.

The next step is reading. Bowen (2009) explains that it refers to a deeper process of reading in which the sections that were previously identified as relevant to the analysis are explored in detail. Furthermore, this also combines elements of content and thematic analysis, as the identified information is organized into categories of study (Bowen, 2009). Similarly, Creswell (2023) proposes that: “generate a description of the setting or people as well as categories or themes for analysis” (p.175). Both perspectives include a better examination of the document in order to define the essential categories of the analysis.

Finally, the third stage is interpretation. According to Bowen (2009), this step involves constructing meaning by connecting the categories and emerging themes identified in the previous stages. From Creswell's (2023) standpoint, this final part relates the themes and interprets the data to achieve an integrated understanding of the information, avoiding

fragmented or descriptive interpretations. Based on this, the post-critical perspective strengthens because it allows me to question discourses, highlight problems, and foster new meanings surrounding the teaching of English in a prison. These interpretations and connections constitute the findings that will be presented in the following section and underpin the curricular proposal of this research.

Findings

In this section, the results of the document analysis will be presented. Following the steps mentioned above, the institutional document was reviewed, leading to a more in-depth analysis that identified the relevant data for this research. These first two phases also brought to light information that lies beyond the scope of the present study because it does not address a prison context. Based on these steps, the categories of analysis were established, using the post-critical approach to curriculum as a framework. Furthermore, the information provided by the monitors in the interviews was used to validate the data in the document. The three resulting categories will be presented below, and the findings will form an essential part of the curriculum proposal.

The absence of female inmates within the curriculum

The institutional document presents information related to the student's development within the school context. It explicitly outlines the institution's philosophy, which covers mission, vision, student profile, and the values the institution seeks to promote. Undoubtedly, it demonstrates that students are an essential part of the institution and shows that education is not just based on the transmission of content, but it also incorporates ethical and social dimensions. Recognizing students is an essential starting point within an

institutional document or curriculum; however, it is necessary to delve deeper into some tensions present in the document. According to Freire (2003, as cited in Walsh, 2013), it is important to understand that educational discourses are not neutral and can contribute to the construction of new paths. Therefore, this document aims to explore the extent to which the inmates of El Buen Pastor are recognized, viewed, and portrayed as students or part of the educational process in this document.

A key aspect of the institution's philosophy is its mission statement. While it states a commitment to the right to education, human rights, and values, the subject being considered is ambiguous. The mission clearly states its purpose: “It is to guarantee the right to education for girls, boys, young people, and adults” (p. 17), but it does not explicitly mention female inmates. It is important to note that, although it refers to “adults,” this is because the Panamericano school offers adult education programs in the evening.

Thus, an initial tension arises in the document and its applicability to the prison context. As Freire (2013) argues, education can either conceal or expose relations of domination, and in this case, the absence of any reference to the female prison context highlights the exclusion of this population. Consequently, it can be said that the institutional document only considers a specific group of students, guaranteeing them what is outlined in educational, political, normative, ethical, and social terms.

Another remarkable element of the mission is its focus on education for “successful performance in the social and productive fields” (p. 17). This idea aligns with the educational model of the prison system, which also seeks to provide inmates with tools to facilitate their social and professional reintegration. However, the challenge becomes evident when this objective is stated in a generalized way, without considering the specific

economic, historical, social, and educational conditions of the subjects to whom it is addressed. At this point, Walsh (2013) mentions that to carry out a transformation, it must start from the “identification and recognition of a problem” to build practices of “re-existence and re-humanization” (p.29). Therefore, education oriented towards the productive and social system that disregards and fails to consider the realities, difficulties, and trajectories of the inmates tends to disconnect them from their reality and their needs, that is, from their existence.

According to information provided by the monitoras in the interviews ([see appendices B, C, D](#)), this tension is evident throughout the educational model at El Buen Pastor prison. First, women cannot access a complete basic or secondary education because of specific conditions that prevent it, such as the schedule, cultural activities, and staff meetings, among others. Second, female inmates lack opportunities to access to higher education or employment. Although they have the possibility of reducing their prison sentence through study, the continuity of their education depends on external entities and agreements that are not always fulfilled.

Both the documentary silence and participants’ testimonies reveal a disconnect between the institutional mission and the current educational realities of inmates. Although the mission emphasizes the right to education and the development of social and productive capacities, it refers broadly to children, youth, and adults without explicitly recognizing incarcerated adult learners. As a result, the specific conditions and restrictions of the context remain unaddressed. This omission becomes evident in the interviews, where participants describe interruptions in their educational processes, limited access to continuous or higher education, and a lack of institutional support to sustain their studies.

Therefore, the tension identified in the mission is not only conceptual but practical, as the curriculum promotes general educational aspirations while overlooking the structural barriers that shape inmates' academic experiences.

The vision, values, and student profile are also key aspects within this category of analysis. These three elements define the type of individual they aim to foster through a holistic education where students learn to "live together, think, and act" (p. 17), while developing their critical, reflective, and creative abilities in social, natural, and professional contexts. Although this approach emphasizes the development of well-rounded students, it requires contextualizing the individual and their environment. In other words, the tension lies not in the values or the type of student the curriculum aims to produce, but in its direct application to a context that is neither named nor considered. This disrupts the ideal student described in the curriculum and the concrete realities of incarcerated women participating in educational processes. This is evident because the document aims to develop active individuals who participate in social, work, and cultural environments, while in the prison context, these opportunities and the development of skills are restricted by institutional and even external dynamics.

The institutional philosophy stated by Colegio Distrital Panamericano (2024) concludes by acknowledging that:

The rights of each individual extend only to the point where the rights of others begin. Respect for difference. Treat others as you would like to be treated. The principle of legitimately constituted authority. Education is a right that implies duty (p.17)

While the ideas proposed there are in accordance with UNESCO's (2011) guidelines on human rights education, it is necessary to contextualize this discourse within the prison setting. As Foucault (1975, 2002) points out, prisons operate through forms of surveillance and control, generating a power that limits the realization of these rights. This means that incarcerated individuals do not have the opportunity to exercise the same rights as students in a public school due to the power dynamics and prevailing discourses in each context. Thus, although the institutional document recognizes students as subjects entitled to rights, the circumstances of the prison environment hinder their implementation because of the limited educational opportunities and the prioritization of duties over rights.

Finally, institutional philosophy is an essential section of the document insofar as it recognizes the student as the central subject of education. However, the key finding here lies in the mismatch between the subject the document presupposes and the real conditions of incarcerated women. Participants' testimonies further illustrate this gap with concrete circumstances that shape inmates' educational experiences. In this sense, the institutional profile represents an aspirational subject, whereas the interviews portray learners navigating constrained realities. Following Dussel's claims (2001, 2006), it is possible to propose a curriculum that situates and acknowledges these historically subaltern subjectivities, explicitly including the ontological foundations of the subject to be educated, as well as their needs, conditions, and life trajectories.

Therefore, what is evident here is the absence of the female inmates at El Buen Pastor as subjects within the institutional document. This situation does not stem from intentional omission, but rather from the lack of explicit recognition of the inmates as a historical and political group that is part of the educational process. This finding is key to

the formulation of the curriculum proposal, as it demonstrates the need to think of a curriculum that includes a situated ontological basis, which does not present the school individual as a hegemonic model, but rather arises from the trajectories, experiences, and concrete conditions of female inmates at El Buen Pastor prison. In other words, this aspect is crucial for the curricular proposal. Rather than replicating an abstract ideal of the student, the design must explicitly recognize the ontological and contextual conditions that define who these learners are and how they experience education within the prison.

The disregard for the penitentiary normative framework in the document.

The institutional document by Colegio Distrital Panamericano (2024) also covers the coexistence component. It outlines aspects such as coexistence agreements, the Institutional Coexistence System, protocols and procedures for addressing coexistence issues, due process in disciplinary proceedings, and restorative educational actions aimed at the holistic development of students. These are framed under Colombian educational legislation, particularly Law 1620 of 2013 and Law 1098 of 2006. The principles also establish a coherent regulatory and social framework that aligns with the type of student the program aims to promote. In this regard, an analysis is conducted to determine whether this framework encompasses and reflects the dynamics and realities of the prison system.

This section of the document outlines the participation of all members of the educational community in promoting a positive school environment. In this context, priority is given to protocols and intervention pathways that are often common in an educational setting. So, the institutional document neither records nor articulates the regulatory framework governing coexistence within the prison context, even though the guidelines exist, organize, and legislate the educational dynamics and living conditions of

incarcerated women. Hence, the key finding lies in the existing silence regarding the regulatory framework that rules the educational and personal experiences of female inmates.

Moreover, this exclusion highlights the need to address the concept of curriculum from a broader perspective and from a post-critical curriculum approach. According to De Alba (1991), the curriculum also involves social and political aspects that are present in the educational process of students. Consequently, the aspect of coexistence is an essential part of the curriculum, as it defines who participates, under what rules, and from what relationships and discourses educational processes are constructed. By not including or making visible this aspect of coexistence in the institutional document, it tends to lose relevance within the prison context.

This information is confirmed by the monitoras in the interviews ([see appendices B, C, D](#)), who point out that, although teachers usually promote and follow the school parameters, the management of coexistence situations is not governed by the protocols stipulated in the document. In fact, students and monitoras are the ones who guide teachers during classes, following the rules and guidelines for handling potential conflicts within the educational institution. Furthermore, the inmates indicate that teachers, influenced by the school environment, tend to disregard the regulatory procedures established by INPEC, the entity responsible for oversight and control within the prison system, as stipulated in Law 65 of 1993. This dynamic reveals a structural disconnection between curricular discourse and the regulatory environment in which it is implemented.

Rather than omitting references to penitentiary regulations, the document operates under a conventional school logic that does not account for the coexistence of educational

and correctional normative frameworks. In the prison context, coexistence is not just regulated by educational policies but also by penitentiary rules that shape daily interactions, authority structures, and conflict resolution procedures. Therefore, the challenge lies not only in the absence of explicit references but in the failure to integrate the penitentiary framework as a constitutive element of curriculum design.

In conclusion, the analysis of the institutional document demonstrates that coexistence is a relevant aspect within the curriculum. This is because the curriculum is not based on a list of content but also takes into account elements of the students' social, political, and cultural lives that influence their behavior (De Alba, 1991). Nevertheless, as it is an essential component of the curriculum, the analyzed document does not refer to the guidelines implemented within the prison context. Therefore, coexistence as a curricular aspect must be mentioned and integrated into the curriculum proposal for incarcerated women to understand the conditions under which education takes place in prison.

Ambiguities and gaps concerning English Language Teaching in prison.

The institutional document by Colegio Distrital Panamericano (2024) includes a section related to the academic sphere. It was possible to find the study plan, which outlines the areas of study, the number of class hours, and the academic schedule. Similarly, the document presents the Institutional Evaluation System (SEI), which outlines the criteria for assessing, promoting, and monitoring learning. Based on this, this category seeks to identify how English as a foreign language is conceived and implemented in the prison context.

The document begins by outlining the study plan for preschool, primary, and secondary school in both morning and afternoon sessions, as well as the plan for the evening program for adults. In all of these, the core subject areas and their respective class hours are visibly indicated. Specifically, the English area is given two hours per week for elementary school and three hours for high school, with an exception for ninth grade, which has four. On the other hand, the evening program is organized into six academic cycles (CLEI), where the fourth cycle has three hours for English, while the others have two hours. This characteristic aligns with the educational levels of the prison system. Another important feature is that all the study plans share the same subjects; however, the evening study plan includes an emphasis on productivity, which is specific to the educational model of El Buen Pastor. While this structure shows similarities to the prison's educational model, the institutional document does not refer to the prison context or the particularities of Educativa, which causes ambiguity and even exclusion of the prison population.

Although the document does not specify that the evening study plan is the same for the prison context, it can be taken as the closest reference point, thanks to its similarities. Now, by taking it as a reference, it can be compared with the information given by the monitoras in the interviews ([see appendices B, C, D](#)), demonstrating its applicability and relevance. Theoretically, the curriculum recognizes all subjects and provides a productive emphasis that seeks to develop skills for the social reintegration of the inmates, which positively impacts students. But the monitoras mention some difficulties in its implementation by revealing the absence of teachers, the lack of a specific syllabus, as well as the need for a clearly defined pedagogical approach for teaching the language in the prison context.

Hence, it is often the monitoras who try to fulfill the study plan, leading classes through their knowledge. This is the scenario of the English monitora, who tries to develop the English class in CLEI 6, since in this grade the students must take the Saber 11 test. So, there is a clear gap between the study plan proposed in the institutional document and the one implemented daily in the prison. Furthermore, English language instruction is carried out without institutional support or adaptation to the conditions and needs of the incarcerated population. This means education does not just depend on institutional recognition of the subject, but on the availability of coherent curricular orientations that provide direction and stability to classroom practices. In this sense, the interviews not only reveal existing tensions but also demonstrate the need for a more clearly articulated curricular framework.

This finding is relevant to that extent as it contrasts with the information proposed by the National Bilingualism Program (2004). Although in the NBP document, the English language teaching is conceived as a tool for students in their academic, social, and work spheres, in the penitentiary context, this subject is not guaranteed. While the subject is acknowledged at the documentary level, the plan does not explicitly address how English instruction is adapted to the specific conditions of prison. Moreover, the emphasis on exam simulations and the absence of a clearly articulated syllabus or pedagogical orientation suggest that English operates more as a formal curricular component than as a sustained and context-responsive educational practice.

That is why it is quite relevant to include a structured and context-responsive study plan in the development of a curricular proposal for the prison setting. The analysis of the institutional document, supported by participants' testimonies, demonstrates that English

learning cannot rely on formal inclusion within the curriculum. Instead, it requires clearly defined pedagogical orientations, coherent planning, and explicit consideration of the contextual conditions and educational trajectories of female inmates. In this sense, the curriculum proposal emerges not as an abstract intervention but as a response grounded in the documented gaps and the students' voices.

The following section is the Institutional Evaluation System (SIE), which has the purpose of defining the assessment process, the promotion and certification of students under Decree number 1290 of 2009. There, the numerical rating scale is presented, consisting of performance levels *Superior*, *Alto*, *Básico*, *Bajo*, promotion criteria and evaluation procedures. Nevertheless, there is an evident tension between what is written and what is actually done. According to the interviewed inmates ([see appendices B, C, D](#)), the assessment is numerical, based on the achievement of the established learning objectives for each subject. This undoubtedly presents the educational process as an immediate and quantifiable measurement that relegates each student's individual learning journey to a secondary role. As Biesta (2009) mentions, assessment is a building process that does not seek to predict measurable results, for which reason it is essential to implement the assessment model proposed by the institutional document and give relevance to the formative process of each student.

On the other hand, it is important to mention some aspects of the SIE for this analysis. There are two short sections about enrollment in the educational model and the application of tests, which agree with the data provided by the monitoras in the interviews. These brief excerpts are significant because they are the only sections of the document that mention other populations. For instance, it is highlighted in the SIE the assessment scale

section, which states that: “En el caso de estudiantes de los programas flexibles, CALDGS, ICBF, aulas hospitalarias, manzana del cuidado, casa libertad, intramurales, casa de todas, presentarán certificados; en caso de no tenerlos y de ser imposible su consecución, presentarán pruebas de ubicación” (Colegio Distrital Panamericano, 2024, p.43).

Although the document does not explicitly refer to El Buen Pastor prison, it mentions “diverse contexts” and uses the word “intramural”. This may support and validate that the procedure mentioned there is the same as that carried out in Educativa, and it is in accordance with the information expressed by the monitoras. Nonetheless, this reference appears just once in the whole institutional document, and it fails to provide any further pedagogical or curricular elaboration. While this could be seen as a way of female inmates’ recognition, its isolated nature also minimizes and contributes to relegating this population and its procedures as less important.

Finally, from a post-critical perspective on curriculum, the analysis revealed several omissions regarding English language teaching in the prison context. The document contained no information related to teaching objectives, approaches, or methodological criteria to guide the teaching and learning process. Similarly, there is no English syllabus or pedagogical considerations that address the needs and conditions of education in this context. Therefore, English instruction is not shown in the institutional document, lacking pedagogical and epistemological foundations to guarantee and promote contextualized educational processes for female inmates.

All in all, the findings presented in this category reveal tensions between what is written in the institutional document on English language teaching and the reality at El Buen Pastor. Both sections highlight important elements that a curriculum must include,

such as developing English classes at Educativa and acknowledging the prison population in the document. However, the frequent ambiguities in the text and the lack of a syllabus, English teachers for this context, guidelines for English language teaching, and a pertinent assessment process are still a concerning set of elements. Consequently, these findings demonstrate the need for a curricular proposal that provides epistemological and academic foundations for English language teaching in the prison context, taking into account the conditions, backgrounds, and experiences of the female inmates.

Curricular Proposal

Propuesta curricular para la enseñanza del inglés en el Buen Pastor

Introducción

La presente propuesta curricular surge como una respuesta a los hallazgos obtenidos del análisis hecho al documento institucional del colegio Panamericano, el cual ha sido tomado como referente en El Buen Pastor para el desarrollo del modelo educativo. A raíz de ello se pudieron identificar algunos vacíos y ambigüedades en torno a la población privada de la libertad y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en este contexto. Con el fin de brindar una propuesta contextualizada, pertinente y actualizada, se tomaron como referentes los lineamientos normativos del Instituto Penitenciario y Carcelario (INPEC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje de inglés propuestos por el Ministerio de Educación.

Este documento está organizado en tres secciones interrelacionadas: los fundamentos de la propuesta, el análisis del contexto y el plan de estudios. Estos momentos dialogan con las dimensiones epistemológicas, ontológicas y académicas del currículo, en tanto permiten definir qué se entiende por currículo y enseñanza del inglés, a quién está

dirigida la propuesta y cómo se concreta pedagógicamente en el contexto carcelario femenino.

En este sentido, esta propuesta pretende contribuir a la construcción de una comunidad más inclusiva a través de la educación, en donde la formación en lenguas, particularmente del inglés, deje de ser un contenido marginal o meramente evaluativo y se convierta en una posibilidad real de aprendizaje significativo atendiendo a las particularidades institucionales, normativas y humanas que caracterizan este escenario educativo.

Fundamentos de la propuesta curricular

En esta sección se encuentran algunos puntos necesarios para la comprensión y aplicación de la presente propuesta curricular para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en El Buen Pastor. En este sentido, se presenta la concepción de currículo que sustenta la propuesta, sus objetivos, misión y visión, así como el enfoque curricular y las características que la definen. Estos fundamentos buscan dar claridad en torno a la propuesta y plasmar la base epistemológica, fundamental dentro del currículo.

Definición currículo

Para la presente propuesta curricular se hace necesario mencionar la definición de *currículo*. Este término ha sido abordado desde diferentes perspectivas y autores, lo cual ha generado múltiples concepciones e incluso ambigüedades. El currículo ha sido visto desde posturas técnicas, prácticas, críticas y poscríticas, demostrando que es un constructo amplio y permeado por cuestiones sociales, pedagógicas y políticas. Con base a la revisión de los

diversos enfoques y postulados, en la presente propuesta curricular se toma el currículo desde una visión poscrítica.

Por lo tanto, el currículo se concibe como un proyecto pedagógico, político, social e intercultural, sustentado en bases epistemológicas, pedagógicas y ontológicas que reconocen el carácter situado del conocimiento y de los sujetos que aprenden. Desde esta perspectiva, el currículo trasciende la noción de plan de estudios entendido como un listado de contenidos, y se configura como un proceso continuo de diálogo en el que se reconocen saberes, experiencias, realidades y condiciones específicas del contexto.

Enfoque curricular

El enfoque de la presente propuesta curricular está enmarcado bajo una postura poscrítica ya que los procesos educativos se ven permeados por contextos históricos, sociales, relaciones y discursos de poder. Es por esto por lo que el currículo aquí se concibe como un proyecto social, político y pedagógico porque busca involucrar las realidades de la población que participa en el proceso de formación, en vez de continuar perpetuando modelos descontextualizados.

Desde esta postura, se pretende cuestionar parámetros tradicionales que aún contemplan la enseñanza del inglés desde una mirada instrumental. Además, este enfoque propende a reconocer las trayectorias educativas fragmentadas de las mujeres privadas de la libertad y abrir la posibilidad de desarrollar habilidades comunicativas, la expresión de experiencias y la resignificación de los procesos educativos en un escenario marcado por la privación de la libertad. Por lo tanto, esta mirada guía una selección de contenidos,

estrategias metodológicas y formas de evaluación con el fin de garantizar una enseñanza del inglés pertinente, flexible y contextualizada para el contexto carcelario.

Objetivos de la propuesta

Objetivo general:

- Orientar la enseñanza del inglés en el contexto penitenciario mediante una propuesta curricular situada, sustentada en bases epistemológicas, académicas y ontológicas, que reconozca las realidades de la población y favorezca procesos de formación integral.

Objetivos específicos:

- Definir y articular los componentes curriculares necesarios para la enseñanza del inglés en un contexto penitenciario.
- Proponer pautas pedagógicas para el desarrollo de clases de lengua extranjera acordes con las condiciones del contexto.
- Orientar a los docentes en el uso y adaptación de la propuesta curricular según las particularidades institucionales.
- Favorecer procesos de aprendizaje de la lengua extranjera mediante contenidos y actividades que promuevan el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés.
- Contemplar la evaluación del proceso de aprendizaje del inglés desde una perspectiva procesual.

Misión

Esta propuesta busca situar la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto penitenciario El Buen Pastor reconociendo a las mujeres privadas de la libertad como sujetas de aprendizaje con trayectorias educativas, saberes y experiencias. Esto, por medio de un currículo con enfoque poscrítico que favorezca el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés y contribuya al acceso equitativo del conocimiento y la construcción de proyectos formativos dentro del contexto de privación de la libertad.

Visión

Se espera que esta propuesta sea un referente para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos penitenciarios. De esta manera, la propuesta será concebida como una iniciativa que aporte a construir experiencias educativas significativas y contextualizadas en donde la lengua extranjera favorezca la participación política, social y cultural de la población privada de la libertad.

Características del currículo

La presente propuesta curricular se caracteriza por ser flexible, contextualizada, pertinente, así como también intercultural. En primera instancia se considera como currículo flexible en cuanto reconoce las condiciones del contexto penitenciario. Es decir, esta propuesta está abierta a cambios, ajustes y transformaciones debido a las dinámicas institucionales y ritmos de aprendizaje de las estudiantes. Además, es contextualizado porque tiene en cuenta el contexto penitenciario y se articula a este entorno. De esta manera, El Buen Pastor es el punto de inicio de la construcción curricular más no un impedimento. Otra característica es la pertinencia la cual hace referencia a la forma en la

que la propuesta busca responder a las necesidades educativas de este contexto. Por último, se considera intercultural porque fomenta el diálogo entre culturas y valores de las estudiantes. En este sentido, la propuesta es una oportunidad para reconocer al otro dentro de un mismo espacio y la construcción de aprendizaje desde distintas visiones de mundo.

Metodología

Para la presente propuesta curricular se establece una metodología que reconoce las características de una población adulta diversa, con trayectorias educativas heterogéneas y que tiene en cuenta las condiciones institucionales, materiales y temporales propias del contexto penitenciario, así como las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de las mujeres privadas de la libertad. Para ello, la metodología de la presente propuesta se sustenta en el enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching).

Tomando como referente a Richards y Rodgers (2001), el enfoque comunicativo concibe la lengua como un sistema de significado en donde la comunicación es la función principal y por ello el aprendizaje del idioma es de carácter funcional. De esta manera, se propicia la participación e interacción de los estudiantes con el propósito de compartir y negociar significados. En este sentido, la metodología busca desarrollar actividades comunicativas breves, significativas y contextualizadas, que permitan a las estudiantes usar el inglés como herramienta de expresión, interacción y construcción de sentido, más que como un conjunto de contenidos formales descontextualizados. Desde esta perspectiva, se presenta la figura 1 la cual muestra puntualmente las características del enfoque previamente descrito. Esto brinda una mayor claridad en torno al rol del docente, el rol del estudiante, la concepción del aprendizaje y la evaluación. De igual forma, esta información es fundamental para las próximas secciones de la propuesta.

Figura 1
Enfoque comunicativo

Componente	Descripción
Aprendizaje	El aprendizaje se da por medio de la interacción y de los intentos comunicativos. Se ve el error como parte clave del proceso de aprendizaje.
Rol del estudiante	El estudiante como participante activo del proceso comunicativo. Se caracteriza por su interacción con los demás a partir del uso de la lengua.
Rol del docente	El docente es considera un facilitador o mediador del aprendizaje pues fomenta comunicación e interacción entre los estudiantes.
Evaluación	La evaluación se basa en la comunicación y uso de la lengua extranjera.

Nota: Tomado y adaptado de: *Approaches and Methods in Language Teaching* de Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001)

Fases curriculares

La presente propuesta se concibe en varias fases las cuales permiten entender el currículo como un proceso dinámico. Estas fases responden a los momentos de análisis, adaptación, implementación y evaluación de la propuesta curricular.

- **Análisis:** proceso de indagación y familiarización con los elementos de un currículo. Luego, se indagó sobre el modelo educativo del contexto penitenciario lo cual llevó a la lectura, comprensión y análisis del currículo aplicado a El Buen

Pastor. Se delimitaron necesidades, condiciones, características del contexto para incluirlas en la siguiente fase.

- **Actualización:** proceso de adaptación curricular en el cual se tuvieron en cuenta los hallazgos del análisis y el contexto educativo. Se establecen parámetros académicos, ontológicos y epistemológicos para su aplicación.
- **Aplicación:** proceso de ejecución de las acciones y fundamentos planteados en la fase anterior. Aquí también se busca recolectar datos de la puesta en práctica.
- **Evaluación:** proceso en el cual se identifican los aciertos y puntos de mejora de la propuesta curricular. Esta fase se debe realizar antes, durante y después de la implementación con el fin de tener un panorama completo del contexto y proponer ajustes a la propuesta.

Contexto

En esta sección de la propuesta se busca plasmar el perfil de las estudiantes de Educativa. Asimismo, se busca brindar una breve contextualización al marco normativo.

Perfil de las estudiantes

Las mujeres de El Buen Pastor son concebidas en la presente propuesta como sujetos de derechos que participan en su proceso de formación. De esta forma, las estudiantes son capaces de reflexionar, interactuar y construir significados, así como también, de potenciar sus habilidades comunicativas en pro de sus proyecciones sociales, culturales y personales.

Marco normativo

El presente apartado tiene el objetivo de contextualizar la propuesta curricular dentro del marco normativo que regula el funcionamiento de los establecimientos penitenciarios en Colombia. A partir de la Ley 65 de 1993 conocida como Código Penitenciario y Carcelario se estableció al Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) como ente encargado de la vigilancia y control de los centros penitenciarios. Además, se delegó expedir el reglamento general que incluya normas sobre disciplina, convivencia, educación y actividades dentro de los establecimientos de reclusión del país. En el Acuerdo 011 de 1995 se exponen los principios, normas y directrices básicas que deben incluir los reglamentos internos de cada centro penitenciario.

De esta forma, la presente propuesta curricular reconoce las características del entorno penitenciario El Buen Pastor y se ajusta a las disposiciones que regulan el funcionamiento de este contexto. Se invita a la comunidad educativa y a los lectores a consultar las disposiciones normativas vigentes, con el fin de comprender el contexto institucional en el que se inscribe esta propuesta y el papel que la educación cumple dentro del sistema penitenciario.

Plan de estudios

En esta sección de la propuesta se plasman las bases académicas necesarias para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en El Buen Pastor. De esta manera, se plantean los contenidos, la malla curricular, planeaciones de clase sugeridas y la evaluación. En coherencia con el contexto penitenciario y las trayectorias educativas de las mujeres, se organiza el plan de estudios por medio de la agrupación de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI). En ese sentido, se proyectan tres niveles de formación: CLEI I y II como el primer nivel, CLEI III y IV como el segundo nivel y CLEI V y VI como el

tercer nivel. A raíz de esta estructura se plantean los ítems de este apartado. Por otra parte, es necesario mencionar que los Derechos Básicos de Aprendizaje se exponen aquí como guía de la propuesta curricular.

Derechos Básicos de aprendizaje

Según el Ministerio de Educación Nacional (2022), los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de inglés en Colombia son un instrumento que tiene el propósito de garantizar la educación al establecer los saberes y habilidades que los estudiantes deben desarrollar en su proceso de formación escolar. Estos derechos son un referente en la planeación curricular porque les brindan a las instituciones las pautas y lineamientos en torno a las competencias comunicativas de inglés. Además, los DBA se encuentran alineados con los Estándares Básicos de Competencia, quienes a su vez toman como referente al Marco Común Europeo de Referencia¹. Así pues, para la presente propuesta curricular, los DBA se presentan como orientaciones flexibles de las cuales se toman bases, pero no son de carácter limitante.

Contenidos

CLEI I – II
En los CLEI I–II se conciben los grados de primero a quinto de primaria. En este primer nivel la enseñanza del inglés es un proceso inicial de aproximación a la lengua. Por lo tanto, los contenidos aquí propuestos no responden a una secuencia rígida, sino que se

¹ El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es el documento estándar internacional usado como referente para medir las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla de los estudiantes de idiomas.

plantean de manera general para que se adapten según las condiciones institucionales, el tiempo disponible y las dinámicas del grupo.

Meta: Desarrollar habilidades comunicativas en inglés que permitan a las estudiantes comprender y producir mensajes sencillos relacionados con su identidad, su entorno inmediato y situaciones cotidianas, reconociendo el aprendizaje de la lengua como una herramienta formativa que favorece la expresión, la interacción y la construcción de sentido desde su experiencia personal y colectiva.

Elementos	Descripción
Intenciones: al final de este nivel, las estudiantes podrán:	• Saludar y despedirse • Presentarse y dar información personal básica (nombre, edad, gustos) • Expresar estados de ánimo y emociones • Hablar de actividades, familiares y amigos • Solicitar y brindar información sencilla
Vocabulario:	• Saludos y despedidas • Abecedario • Números • Colores • Emociones y estados de ánimo • Comida • Actividades • Tiempo

Estructuras:	• Verbo to be • Pronombres personales • Adjetivos posesivos • Presente simple • Preguntas • Imperativos
Habilidades comunicativas	• Comprensión e identificación de información personal y actividades en audios y conversaciones. • Producción oral en interacciones cortas y/o guiadas. • Lectura y comprensión de textos cortos. • Escritura de oraciones cortas.

CLEI III - IV

En los CLEI III–IV se conciben los grados sexto, séptimo, octavo y noveno de bachillerato. En el segundo nivel, la enseñanza del inglés pretende aumentar las interacciones comunicativas de las estudiantes, partiendo de sus saberes en lengua materna para poder narrar experiencias, expresar opiniones y proyectarse más allá del contexto inmediato. Los contenidos se adaptan a las condiciones del entorno penitenciario y al ritmo de aprendizaje del grupo.

Meta: Desarrollar habilidades comunicativas en inglés que permitan a las estudiantes comprender y producir mensajes en torno a experiencias pasadas y presentes, manifestar opiniones y comprender textos breves relacionados con su entorno social, educativo y

personal, promoviendo el aprendizaje de la lengua como un medio para la reflexión, la proyección personal y la participación social.

Elementos	Descripción
Intenciones: al final de este nivel, las estudiantes podrán:	• Describir experiencias personales • Hablar sobre el pasado y planes a futuro • Expresar opiniones y preferencias • Participar en intercambios comunicativos más prolongados
Vocabulario:	• Experiencias de vida y relatos personales • Lugares • Actividades – acciones • Relaciones sociales • Tiempo libre, intereses y proyecciones personales • Expresiones de tiempo • Verbos • Adjetivos
Estructuras:	• Presente simple • Pasado simple • Conectores básicos • Estructuras para expresar futuro • Comparativos y estructuras descriptivas

Habilidades comunicativas	• Identificación y comprensión de ideas centrales en textos orales más extensos. • Producción oral de narraciones cortas e interacciones con compañeras. • Lectura y comprensión de textos narrativos cortos • Escritura de narraciones cortas
----------------------------------	---

CLEI V - VI	
En los CLEI V–VI se concibe el grado décimo y grado once. En este tercer nivel, la enseñanza del inglés parte del deseo de las estudiantes por conocer la Prueba Saber 11. No obstante, también se considera el enfoque comunicativo por el cual pretende hacer un énfasis en las interacciones, priorizando la comprensión oral y escrita de textos que promuevan la reflexión y proyección personal.	
Meta: Desarrollar habilidades comunicativas en inglés que permitan a las estudiantes comprender y producir mensajes orales y escritos más elaborados, expresar ideas, opiniones y argumentos para lograr desenvolverse en situaciones comunicativas vinculadas a contextos sociales y de evaluación externa, fortaleciendo su proyección educativa y personal.	
Elementos	Descripción

Intenciones: al final de este nivel, las estudiantes podrán:	• Expresar opiniones y puntos de vista • Narrar experiencias pasadas más elaboradas • Expresar sugerencias, acuerdos y desacuerdos • Comprender y responder a preguntas de tipo académico • Participar en interacciones comunicativas sobre temas de proyección personal
Vocabulario:	• Educación • Trabajo • Proyectos personales y metas futuras • Medios de comunicación y temas de actualidad • Vocabulario frecuente y relacionado con la Prueba Saber
Estructuras:	• Repaso de tiempos verbales (presente, pasado y futuro) • Verbos modales • Condicionales • Tiempos verbales perfectos • Conectores y secuenciadores • Puntuación
Habilidades comunicativas	• Comprensión oral de textos más extensos y estructurados • Producción oral más fluida • Lectura de textos informativos y académicos breves • Escritura de oraciones y párrafos cortos.

Malla curricular

Malla curricular – CLEI I – II	
Meta de aprendizaje: Desarrollar una aproximación inicial al inglés que permita a las estudiantes comprender y producir mensajes orales y escritos simples relacionados con su identidad, su entorno inmediato y situaciones cotidianas básicas.	
Objetivos	• Comprender y usar expresiones básicas en contextos cotidianos. • Realizar presentaciones orales cortas sobre sí misma. • Participar en interacciones orales simples con apoyo de la docente. • Desarrollar confianza inicial en el uso de la lengua extranjera.
Contenidos CLEI I	• Saludos y despedidas • Abecedario • Números • Colores • Emociones y estados de ánimo • Estructuras: verbo to be • Pronunciación y reconocimiento de sonidos en inglés
Producciones CLEI I	• Participación en diálogos cortos • Producción de frases simples orales o escritas • Reconocimiento de vocabulario básico

	• Interacciones cortas sobre estados de ánimo o información personal
Contenidos CLEI II	• Actividades • Tiempo • Datos personales • Vocabulario sobre rutinas, objetos, lugares • Estructuras: verbo to be, presente simple
Producciones CLEI II	• Presentaciones orales cortas • Reconocimiento de vocabulario • Producción de oraciones escritas • Preguntas y respuestas acordes a interacciones en clases
Recursos	• Actividades y ejercicios orales cortos • Juegos de palabras, juegos de roles. • Repetición de palabras y sonidos • Uso de imágenes, tarjetas y material propio • Trabajo colaborativo y acompañamiento constante

Malla curricular – CLEI III - IV	
Meta de aprendizaje: Desarrollar y potenciar las habilidades comunicativas de las estudiantes con el fin de que logren describir experiencias, rutinas y situaciones del entorno social y educativo.	
Objetivos	• Comprender y producir mensajes orales y escritos.

	• Describir rutinas, experiencias pasadas y planes a futuro. • Ampliar el vocabulario. • Participar en intercambios comunicativos más elaborados. • Realizar presentaciones orales sobre sus compañeras.
Contenidos CLEI III	• Vocabulario de rutinas, actividades de tiempo libre • Estructura: presente simple • Conectores simples (and, but, because) • Adjetivos • Lugares • Comparativos
Producciones CLEI III	• Interacciones más fluidas y elaboradas sobre actividades y comparaciones • Producción escrita de oraciones comparativas • Formulación de preguntas sobre actividades • Participación en conversaciones • Comprensión de ideas principales de manera oral y escrita
Contenidos CLEI IV	• Experiencias personales • Estructura: pasado simple • Verbos en pasado (regulares e irregulares) • Vocabulario relacionado con educación y convivencia • Estructuras para expresar futuro

Producciones CLEI IV	• Comprensión de textos y audios cortos sobre experiencias pasadas • Producción guiada de textos orales y escritos sobre proyecciones futuras • Interacción oral en parejas o pequeños grupos • Comprensión de ideas principales en textos orales y escritos
Recursos	• Actividades individuales y grupales • Juegos orales y de estrategia • Talleres con recursos multimedia (canciones, conversaciones) • Uso de imágenes, tarjetas y material propio • Diagramas sobre proyecciones e intereses

Malla curricular – CLEI V - VI	
Meta de aprendizaje: Fortalecer las habilidades comunicativas de las estudiantes para comprender, expresar y argumentar ideas en contextos sociales que, además, contribuyan a la presentación de la prueba Saber 11.	
Objetivos	• Expresar opiniones y experiencias de manera autónoma. • Comprender textos orales y escritos más extensos y elaborados. • Usar estructuras para justificar ideas. • Familiarizarse con formatos básicos de evaluación estandarizada.

Contenidos CLEI V	• Opiniones, acuerdos y desacuerdos • Proyectos personales y metas futuras • Verbos modales • Tiempos verbales perfectos
Producciones CLEI V	• Interacciones autónomas de opinión propia y metas futuras • Expresión oral y escrita de sugerencias, solicitudes, habilidades • Comprensión de textos orales y escritos más elaborados
Contenidos CLEI VI	• Condicionales • Temas de actualidad • Puntuación • Conectores
Producciones CLEI VI	• Comprensión de textos similares a pruebas externas • Prácticas orales enfocadas en fluidez y claridad • Comprensión de ideas principales y secundarias en textos orales y escritos. • Identificación de palabras clave en un texto. • Interacciones autónomas sobre situaciones hipotéticas, proyecciones a futuro por medio de los condicionales.
Recursos	• Actividades grupales e individuales • Juegos de memoria, de lógica, de tablero • Talleres y ejercicios con recursos multimedia (canciones, conversaciones)

	• Diagramas • Uso de simulacros de la Prueba Saber 11
--	--

Planes de clase sugeridas

Planeación de clase CLEI I		
Área: inglés	Duración: 80 minutos	Tema: Talking about myself
Meta: Desarrollar una aproximación inicial al inglés que permita a las estudiantes comprender y producir mensajes orales y escritos simples relacionados con su identidad, su entorno inmediato y situaciones cotidianas básicas.		
Objetivos: • Aplicar el vocabulario y las estructuras para realizar una presentación personal corta de forma oral y escrita en inglés. ○ Identificar vocabulario sobre información personal ○ Reconocer sonidos en inglés ○ Producir oraciones cortas en inglés ○ Intercambiar datos personales Al finalizar la clase las estudiantes podrán: • Saludar y despedirse • Presentarse • Brindar información personal		
Contenidos: • Información personal (name, age, origin)		

	• Saludos y despedidas • Estructura: verbo to be
Apertura (Warm – up)	La docente/monitora saluda a las estudiantes en inglés y les muestra las palabras anotadas en el tablero en dos columnas con las posibles opciones de saludos y formas de despedirse: <i>Goodbye, bye, see you later, see you.</i> <i>Good morning, good afternoon, hello, hi, how are you?</i> La docente/monitora les pide a las estudiantes identificar la columna de los saludos y la columna de las despedidas. Luego, les pide elegir una palabra que conozcan de cada columna y anotarla.
Explicación (Input)	Luego, la docente/monitora dibuja en el tablero una silueta y a su alrededor las siguientes frases cortas: • <i>My name is...</i> • <i>My last name is</i> • <i>I am... years old</i> • <i>I am from</i> La docente/monitora explica qué tipo de información se brinda al usar cada una de estas frases. De esta forma, procede a repetir las frases con su información personal. Seguidamente, expone algunos números en inglés de acuerdo con la información de la apertura. La docente/monitora pronuncia los números, países y reitera la pronunciación de las oraciones.

Práctica guiada (controlled practice)	La docente/monitora brinda una tarjeta (papel) en donde las estudiantes deben escribir: el saludo que escribió al inicio de la clase, su nombre, apellido, edad, país/ciudad de origen y una forma de despedirse visto al inicio de la clase. Luego, cada estudiante se prepara para hacer una breve presentación frente a sus compañeras. La docente/monitora se acerca a las estudiantes para guiarlas y ayudarles con las dudas que puedan surgir.
Producción (Free production)	La docente/monitora explica que cada estudiante va a realizar una corta presentación en inglés sobre sí misma, apoyada en un esquema o frases de la tarjeta. Posterior a las presentaciones, se socializa la experiencia, se brinda una retroalimentación general.
Cierre (Wrap – up)	La docente/monitora retoma las columnas de saludos y despedidas y les pide despedirse en inglés usando otra forma que no hayan usado en la clase.

Planeación de clase CLEI III		
Área: inglés	Duración: 80 minutos	Tema: Comparing the world
Meta: Desarrollar y potenciar las habilidades comunicativas de las estudiantes con el fin de que logren describir experiencias, rutinas y situaciones del entorno social y educativo.		
Objetivos: • Usar de manera oral y escrita los adjetivos y estructuras de comparación en inglés con el propósito de expresar diferencias y similitudes entre objetos, personas o lugares.		

- Reconocer los adjetivos en inglés
- Pronunciar adjetivos comparativos en inglés
- Identificar similitudes y diferencias de acuerdo con sus saberes previos
- Producir oraciones comparativas

Al finalizar la clase, las estudiantes podrán:

- Hacer descripciones de personas, animales, objetos y lugares
- Comparar dos puntos (lugares, objetos, comidas)

Contenidos:

- Adjetivos (lugares, personas, cosas)
- Estructura: verbo to be

Apertura (warm – up)	La docente/monitora inicia la clase con una dinámica en el tablero llamada “memory game”. En el tablero hay varias tarjetas o papeles que tienen una palabra en inglés y su traducción al español. Esas palabras son adjetivos. Cada estudiante deberá decir el número de las dos tarjetas que quiera ver para así descubrir si son la pareja de adjetivos correspondientes. <i>“Fat, tall, thin, short, small, big, happy, excited, confused, sad, slow, fast”</i>
Explicación (Input)	Luego, la docente/monitora explica que los adjetivos funcionan para describir personas, animales, objetos y lugares y brinda ejemplos: <i>She is tall</i> <i>The classroom is small</i> <i>Colombia is big</i>

	Posterior a esto, les explica que también se pueden hacer comparaciones usando los adjetivos. Para ello, hay unas reglas: <i>Regla corta (1 sílaba): Adjetivo + er + than</i> <i>Regla larga (2+ sílabas): More + adjetivo + than</i> Seguido a la explicación, la docente usa dos objetos, dos lugares y dos personas para comparar y brindarles ejemplos: <i>Colombia is more beautiful than Antarctic</i> <i>Laura is taller than María</i> La docente/monitora reitera las reglas y pronunciación para que las estudiantes tengan un referente.
Practica guiada (controlled practice)	La docente/monitora escribe en el tablero una lista de 15 palabras (objetos, lugares, animales) y cada estudiante deberá escribir una oración con la descripción. Por ejemplo: <i>Bogota = Bogotá is cold</i> La docente/monitora se acerca a las estudiantes con el fin de guiarlas o resolver dudas.
Producción (Free production)	Teniendo como base las oraciones escritas por las estudiantes, la docente/monitora explica que ahora se van a dividir en dos grupos: Grupo A y Grupo B. La docente/monitora menciona una de las palabras del tablero y por turnos, cada grupo hará una comparación afirmativa y una comparación negativa de esa palabra. Por ejemplo:

	<i>Palabra: Bogotá</i> <i>Grupo A: Bogotá is colder than Cali</i> <i>Grupo B: Bogotá is not colder than Boyaca</i> El ejercicio se realiza de manera oral y por turnos para así escuchar a todas las estudiantes.
Cierre (Wrap – up)	La docente/monitora brinda una retroalimentación general de la actividad haciendo aclaraciones sobre la temática y se socializa la experiencia. Se les pide a las estudiantes para la próxima clase una oración comparativa.

Planeación de clase CLEI V		
Área: inglés	Duración: 80 minutos	Tema: What should I do?
Meta: Fortalecer las habilidades comunicativas de las estudiantes para comprender, expresar y argumentar ideas en contextos sociales que, además, contribuyan a la presentación de la prueba Saber 11.		
Objetivos: - Proponer sugerencias/consejos y brindar opiniones en inglés frente a situaciones problemáticas de la vida cotidiana a través del uso del verbo modal <i>should</i>. - Expresar opiniones y sugerencias - Reconocer el verbo modal: should - Producir oraciones orales y escritas Al finalizar la clase, las estudiantes podrán: - Dar y recibir sugerencias/consejos		

- Expresar opiniones

Contenidos:

- Verbo modal: should
- Conectores
- Vocabulario sobre problemáticas
- Expresiones para dar opiniones

Apertura

(Warm – up)

La docente/monitora inicia la clase con una actividad de escucha. Le brinda a cada estudiante dos estrofas incompletas de la canción: “*Should I stay or should I go?*” Las estudiantes deben escuchar la parte de la canción y completarlas:

Darling, you've got to let me know

_____ *I stay or should I go?*

If you say that you are mine

I'll be here till the end of time

So you got to let me know

Should I stay or _____ I go?

_____ *I stay or _____ now?*

_____?

If I go there will be trouble

And if I stay it will be double

So come on and let me know

Se socializan las estrofas completas y el significado.

Explicación (Input)	La docente/monitora explica a las estudiantes que el verbo modal: <i>should</i> es usado para brindar un consejo u opinión. Se aclara que <i>should</i> no es una obligación legal, sino una obligación moral o sugerencia. Además, les muestra que la forma de usarlo en una oración: <i>Subject + should/shouldn't + verb</i> <i>She should call her mother.</i> La docente/monitora también menciona algunas frases para dar la opinión en inglés, al igual que algunos cierres o justificaciones de esa opinión: • Para dar opinion: "<i>I think he should...</i>" o "<i>In my opinion, they shouldn't...</i>". • Para justificar: "<i>...because it is right/wrong/fair/unfair.</i>"
Practica guiada (controlled practice)	La docente/monitora escribe en el tablero algunas situaciones problemáticas o dilemas cotidianos y las estudiantes deberán escribir una opinión y consejo al respecto: • <i>Your friend cheats on a test. Should you tell the teacher?</i> • <i>Your friend asks you to lie. Should you help her, or shouldn't you lie for others?</i> • <i>You see your teacher doing something inappropriate. Should you tell her something?</i> La docente/monitora se acerca a las estudiantes para resolver dudas o ayudarlas. Se socializan algunas de las respuestas.
Producción (free production)	Las estudiantes trabajarán en equipos de tres. La docente/monitora menciona situaciones y cada grupo deberá dar su opinión usando el verbo modal, frases de opinión y conectores para dar la justificación a su postura. Pasados unos

	minutos, una persona por grupo comentará a qué conclusión se llegó frente a cada situación: • <i>You have very difficult homework for tomorrow. Should I ask my friend to do it?</i> • <i>Your daughter is very sick, and the medicine is extremely expensive. You don't have the money. Should I steal from my friend's bag?</i> • <i>You and your best friend are competing for the same promotion. Should I say bad things about my friend getting the promotion?</i> Por ejemplo: <i>In my opinion, you should do your homework because it is the right thing.</i> Las estudiantes brindan sus opiniones finales.
Cierre (wrap – up)	La docente/monitora brinda una retroalimentación general de la actividad haciendo aclaraciones sobre la temática y se socializa la experiencia. Se les pide a las estudiantes para la próxima clase un consejo para una persona de su familia.

Evaluación

Para la presente propuesta curricular, la evaluación de los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera está en coherencia con los lineamientos propuestos por el documento institucional del colegio distrital Panamericano (2024). De esta forma, esta propuesta no busca cambiar o modificar el modelo sino propiciar su ejecución de manera procesual atendiendo a las características del contexto, de las estudiantes y de los procesos de enseñanza de la lengua extranjera. De acuerdo con el Sistema Institucional de

Evaluación (SIE) del colegio distrital Panamericano (2024), la escala de valoración del desempeño académico se establece de la siguiente manera:

- Desempeño superior (4.5 – 5.0): cuando la estudiante alcanza entre el 90 % y el 100 % de los logros propuestos.
- Desempeño alto (4.0 – 4.4): cuando la estudiante alcanza entre el 70 % y el 89 % de los logros propuestos.
- Desempeño básico (3.0 – 3.9): cuando la estudiante alcanza entre el 60 % y el 69 % de los logros propuestos.
- Desempeño bajo (1.0 – 2.9): cuando la estudiante alcanza los logros en un porcentaje igual o inferior al 59 %.

Esta escala valorativa permite evidenciar que los procesos formativos se van dando por medio de avances. De esta manera, la evaluación en la presente propuesta busca establecerse como un proceso continuo que se da en todos los momentos de aprendizaje. Por ende, la evaluación de la lengua prioriza el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas, la participación en las actividades y clases y el uso del inglés en interacciones. Particularmente, se toman en cuenta ejercicios cortos, producciones escritas y orales, talleres de comprensión, y otros recursos que permiten identificar las fortalezas y oportunidades de mejora de los procesos de aprendizaje de las internas. Así pues, este modelo busca guiar a las estudiantes a una comprensión más tranquila del idioma centrándose en el carácter procesual que respeta los distintos ritmos de aprendizaje, las trayectorias de las estudiantes y las condiciones del contexto penitenciario.

En conclusión, la evaluación se concibe como un elemento integral del proceso formativo que está alineado con los postulados académicos, epistemológicos y ontológicos de la presente propuesta curricular, así como con las características del contexto penitenciario. Por último, se invita a los lectores y a la comunidad educativa a consultar el documento institucional con el fin de conocer a profundidad el SIE y otros lineamientos y orientaciones que regulan los procesos evaluativos en la institución, no solo en el área de lengua extranjera, tales como: el ingreso a Educativa y el sistema de promoción.

Referencias

- Colegio Distrital Panamericano (2024). Proyecto Educativo Institucional y Lineamientos curriculares. <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-panamericano-ied>
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Artes Gráficas Fernández Ciudad. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Esquema curricular sugerido: Inglés para grados 6° a 11°*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/colombia-bilingue/curriculo-sugerido>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Orientaciones y principios pedagógicos: Currículo sugerido de inglés*. Eco Colombia Aprende. https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/09/07/orientaciones-docentes_revmen/
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): Inglés transición y primaria*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA-TRANSICI%C3%93N-Y-PRIMARIA_Ingl%C3%A9s-min.pdf
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2.^a ed.). Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/9780521803656>

CHAPTER V

Considering the previous analysis, in this chapter, the conclusions of this research are presented. Likewise, the implications and limitations of this project are mentioned. Finally, some further research is provided so it can be developed to contribute to the EFL research field as well as education in prisons.

Conclusions

This research aimed to design a contextualized update proposal of the EFL curriculum at El Buen Pastor prison, taking into account the educational needs and the inmates' perceptions. To this end, a documentary analysis of the current institutional document was carried out, based on the curriculum's post-critical approach. As a result, three categories of analysis emerged: *The absence of female inmates within the curriculum*; *The disregard for the penitentiary normative framework in the document*, and *Ambiguities and gaps concerning English Language Teaching in prison*. After that, the educational needs and women's perceptions regarding EFL were identified through the interviews conducted. This allowed me to recognize the key elements for updating the curriculum. Therefore, the following conclusions are aligned with the research objectives previously mentioned.

To begin with, it can be concluded that the analyzed document reflects a strictly school-based context that excludes female inmates. Thus, this curriculum does not consider women or their realities within the prison as part of the institution, since they are neither mentioned nor are educational and regulatory conditions established that address the

discontinuous educational trajectories, institutional limitations, and sociopolitical realities experienced by women deprived of their liberty.

Furthermore, it is possible to conclude that there is a gap between the theory and practice of the institutional document. Although the document recognizes coexistence as an essential aspect of the learning environment, it focuses its guidelines on children and young people, ignoring the reality of the prison context. Moreover, the assessment processes and English language instruction, along with their respective time allocations, are outlined; however, in practice, these aspects are not implemented in the same way. This disconnection reveals the limitations of the current curriculum and confirms the need for its update through a post-critical, situated lens that is consistent with the prison context.

It is also concluded that the inmates recognize learning English as an important tool for their life plans. Although English classes are not offered in all grade levels, the English monitora has observed the inmates' enthusiasm and motivation to learn the language to communicate in everyday situations. However, some needs are also expressed, such as the lack of a syllabus or study plan in accordance with the educational levels, since the classes that the monitora provides are only for the last grade due to the presentation of the national test.

Consequently, it can be inferred that updating a curriculum for teaching English as a foreign language must start by recognizing the context, conditions, realities, and needs of the population. That is why the curricular proposal includes its own flexible and relevant models that acknowledge female inmates as humans, students, and individuals with educational trajectories and different needs, opposite to those features of the school setting.

Based on these characteristics, it is essential to mention the elements needed for updating the English component of the curriculum applied to the El Buen Pastor prison context. First, it is crucial to establish an ontological basis that makes visible women deprived of their liberty as political, social, and cultural subjects, guarantors of rights. Second, an update demands academic aspects that include learning objectives, a contextualized syllabus, assessment processes that align with the inmates' educational trajectories, a pedagogical approach that is appropriate to the context, and, of course, accessible principles about language as a social practice.

Finally, it can be concluded that it is necessary to continue this research in other settings, such as prisons. Based on the findings of this project, it is evident that more research proposals are needed in prison contexts to go beyond the descriptive level and move towards applicable curricular and pedagogical approaches. Despite the difficulties that these places may present, coherent research proposals can contribute to the population and the transformation of educational practices, from critical, ethical, and socially committed perspectives.

Implications

There are some implications identified in the development of this research project. First, it is necessary to make people aware of the importance of contextualized curricula for prisons. Recognizing this can help face some forms of educational exclusion that have historically affected inmates in Colombia since it allows them to access a more contextualized education. Also, updating a curriculum can help inmates in their learning process because it can provide them with the needed tools according to their personal trajectories, prison conditions and their own projections. Finally, including solid

foundations regarding pedagogical approaches, practices, and contents in a curriculum proposal guarantees coherence between inmates' rights and prison conditions.

Second, it is important to realize the viability of teaching and learning English as a Foreign Language in prisons. Both processes in prison can open the door to a deeper understanding of language teaching, challenging the instrumentalization of language and repositioning English learning as a significant educational component for incarcerated women. Also, EFL learning can influence inmates' educational projects, social participation, and reintegration processes, making it evident that prisons can be places for cultural and linguistic exchanges.

Finally, it is important to reshape the educational model of El Buen Pastor. This transformation implies that teachers move beyond technical instruction to adopt a pedagogical practice adapted to the characteristics of the prison environment, such as the curricular proposal does. Likewise, the female inmates must be recognized as active and central subjects of the educational process since they are part of the context, and they are the main characters in the learning process.

Limitations

The development of this research allowed me to delve into a different context from the school setting and propose an updated curriculum for its application within a prison system. However, some limitations were faced during the research process. The first one was communication with the inmates and access to the prison environment. As is known, prisons have security protocols, time restrictions, and institutional authorizations from INPEC. These procedures often limit communication and access to the prison, making it

difficult to obtain information promptly. Fortunately, Educativa's coordinator could provide the needed information about the context and help me to get the interviews.

Based on the above, another limitation arose from obtaining the institutional document or curriculum. Since El Buen Pastor does not have its own curriculum, it was necessary to contact other departments to obtain it. This situation delayed the development of the proposal, as it required authorizations, procedures from INPEC, and informal interviews with teachers, coordinators, and prison guards. Additionally, this was influenced by the conceptual ambiguity surrounding the term *curriculum*, which was often confused with INPEC documents.

One final limitation relates to the lack of information and research on the curriculum in prisons. It was found that research with incarcerated populations has primarily focused on subjects such as physical education, psychology, social sciences, and mathematics. However, English language curricula are not a predominant framework in research. This limited number of studies hindered opportunities for comparison and guidance with similar studies, but, at the same time, it confirmed the relevance and innovative nature of the present research. This limitation was handled by following the suggested curricula from the MEN in which the English curriculum's elements were developed.

Further research

Based on the information presented in this project, it is possible to identify several lines of future research that could contribute to and expand the work developed so far. First, this proposal can be applied to El Buen Pastor prison context to determine its viability. In this way, the proposal might be implemented in a real-world context. Second, the

curriculum proposal can be assessed through studies that analyze its improvement regarding the development of language skills, inmates' motivation, assessment processes, and inmates' participation in the revision of the proposal. Consequently, adjustments, strengths, limitations, and new curricular proposals for the prison context could be identified. Finally, it is proposed that replicable research can be conducted in other prisons, both for women and men, based on the findings presented here. Certainly, exploring some of these possibilities will contribute to building a more inclusive educational model for the incarcerated population and to foreign language research in the country.

References

- Ananyeva, M. (2014), A Learning Curriculum: Toward Student-Driven Pedagogy in the Context of Adult English for Academic Purposes, English for Specific Purposes, and Workplace English Programs. TESOL J, 5: 8-31. <https://doi.org/10.1002/tesj.73>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3^a ed.). Routledge Falmer.
https://www.academia.edu/33210837/Apple_Michael_W_Ideologia_Y_Curriculo
- Arana, Murillo, J. L. (2021). *Aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a nivel de Educación Media. Episteme Koinonía*, 4(7), 160-180.
<https://doi.org/10.35381/e.k.v4i7.1181>
- Bastidas Arteaga, J. A. (2008). *La investigación en el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 16-17, 54–82.
https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/787?utm_source=chatgpt.com
- Bastidas, A., & Araujo, V. (1999). *Some Syllabi Descriptions: Strengths and Weaknesses*. HOW Journal, 4(1), 26-31
- Behan, C. (2021). *Education in prison: A literature review* (ED615405). UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED615405.pdf>
- Benesch, S. (1996). *Needs analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach*. TESOL Quarterly, 30(4), 723–738.
<https://doi.org/10.2307/3587931>

Bharathidasan University. (s. f.). *Knowledge and curriculum*.

<https://www.ttcn.co.in/Diglib/2nd/C8/KNOWLEDGE%20AND%20CURRICULUM%28BDU%29.pdf>

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. DOI:[10.1007/s11092-008-9064-9](https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9)

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.

<https://acurriculumjourney.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/bobbitt-1918-scientific-method-in-curriculum-making.pdf>

Bohórquez Carlos, A. N. (2025). Private EFL education: Neoliberal and colonial influence through the lens of critical discourse analysis. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/0a5a6c7d-4854-4c0f-b7e5-67e3e5005367/content>

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad* [PDF]. Ediciones Aljibe. Recuperado de <https://portafdp2.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/11/didc3a1ctica-y-curriculum-de-la-modernidad-a-la-posmodernidad.pdf>

Bowen, Glenn A., 2009, 'Document Analysis as a Qualitative Research Method', *Qualitative Research Journal*, vol. 9, no. 2, pp. 27-40. DOI: 10.3316/QRJ0902027

Bustamante, L. (2019). *Teorías del diseño curricular*. Universidad Xochicalco de Baja California, México. https://www.researchgate.net/publication/335988365_Teorias_del_diseno_curricular

- Colegio Distrital Panamericano (2024). Proyecto Educativo Institucional y Lineamientos curriculares. <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-panamericano-ied>
- Colombia. Congreso de la República. (1993). *Ley 65 de 1993. Por la cual se expide el Código Penitenciario y Carcelario*. Diario Oficial No. 40 999. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=9210>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Congreso de la República de Colombia. https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/1_CONSTITUCION_POLITICA/Constituci%C3%B3n_2024.pdf
- Crawford, F. (2025). Norman Denzin and autoethnography. *Qualitative Social Work*, 24(5), 563-576. <https://doi.org/10.1177/14733250251324998> (Original work published 2025)
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.
<https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6th ed.). SAGE publications.
- Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. V. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. RAND Corporation.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
revistas.uncu.edu.ar+2SciELO+2

Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Ciudad de México, México: Siglo XXI / CREFAL.

revistas.uncu.edu.ar

Echeverri P. & Quinchia M. (2016). *Retos en el diseño curricular de un programa de inglés para adultos*. Colomb. Appl. Linguist. J., 18(2), pp. 131-148. DOI:

<http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.8700>

Echeverri Sucerquia, P., & Sierra Piedrahíta, A. (2019). Implementing a Standards-Based English Curriculum: The Case of Public Secondary Schools in Medellin. *Folios*, (50), 139-155. <https://doi.org/10.17227/folios.50-10227>

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Macmillan College Publishing Company.

<https://www.daneshnamehiP2a.ir/userfiles/files/1/10->

[%20The%20educational%20imagination%20by%20Eisner,%20Elliot%20W.pdf](https://www.daneshnamehiP2a.ir/userfiles/files/1/10-%20The%20educational%20imagination%20by%20Eisner,%20Elliot%20W.pdf)

Eisner, E. (1991). Should America have a national curriculum? *Educational Leadership*, pp. 76- 81

Fernandes, Preciosa & Leite, P. & Mouraz, Ana & Figueiredo, Carla. (2013). Curricular Contextualization: Tracking the Meanings of a Concept. *The Asia-Pacific Education*.

https://www.researchgate.net/publication/235953184_Curricular_Contextualization_Tracking_the_Meanings_of_a_Concept

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (50.^a ed.). Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (traducción de A. Garzón del Camino). Siglo XXI Editores <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Forero Rodríguez, N. A. (2013). Caracterización de las prácticas de enseñanza de inglés en el centro carcelario y penitenciario de mujeres el Buen Pastor (Bogotá). <https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/8dae01c7-50be-46e4-979e-226def95cf57/content>
- Gimeno Sacristán, José. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es
- Giraldo Gil, Elida, Sarah Flórez y Ana María Cadavid, “Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/as”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 63-64, mayo-diciembre, 2012, pp. 74-90. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7658615.pdf>
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31–48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795233.pdf>
- Giroux, H. A., & Simon, R. (1984). *Curriculum Study and Cultural Politics*. *Journal of Education*, 166(3), 226-238
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman.

- Henry A. Giroux. (1981). *Schooling and the Myth of Objectivity: Stalking the Politics of the Hidden Curriculum*. *McGill Journal of Education*, 16(3). Recuperado de <https://mje.mcgill.ca/article/download/7420/5350>
- Hargreaves, A. (1996). *Revisiting voice*. *Educational Researcher*, 25(1), 1-8. [SAGE Journals+1](#)
- Johnson, M. (1970). Appropriate Research Directions in Curriculum and Instruction. Curriculum Theory Network, 6, 24. <https://doi.org/10.2307/1179291>
- Kemmis, S., & Fitzclarence, L. (1993). *El curriculum: más allá de una teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. Recuperado de https://docenciaiep.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/el-curriculum_-mc3a1s-allc3a1-de-una-teorc3ada-de-la-reproduccic3b3n.pdf
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/92549792/Types-of-Syllabus>
- Kumaravadivelu, B. (2001). *Toward a postmethod pedagogy*. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>
- Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. (1994). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_115._por_la_cual_se_expide_la_ley_general_de_educacion_organized.pdf
- Ley Estatutaria 224 de 2023. (2023). *Portal del Ministerio de Educación Nacional*. República de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Ley-Estatutaria-2023/>

- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Cortez Editora.
<https://cursoalaim.paginas.ufsc.br/files/2018/05/29.08-Teorias-de-Curr%C3%ADculo-P%C3%A1g.-19-42.pdf>
- Luna Acosta, E. A., & López Montezuma, G. A. (2011). *El currículo: concepciones, enfoques y diseño*. Revista UNIMAR, (58), 65-76. Recuperado de
<https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/96277571/193-libre.pdf>
- Macedo, E. (2007). *Currículo, cultura e diferença*. Rio de Janeiro: DP&A. <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/curriculo-cultura-e-diferenca-o-caso-da-multieducacao-com-enfase-nas-ciencias.pdf>
- Martínez Véliz, M. E., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). The effectiveness of a contextualized curriculum to teach english in the galapagos islands. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 944-966.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3153
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 3020 de 2002* (Art. 11).
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1507971>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo 2004–2019: Colombia, muy bien*. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-132560_recurso_pdf_programa.pdf
- Mora Mora, R. (2009). *Estado del arte de la investigación curricular* [Tomo I]. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Múnera Gómez, M., Duque Roldán, M. I., Benjumea Herrera, C. A., Giraldo Torres, S. E., Alzate Yépez, P. N., & Morales Sossa, A. M. (2025). *Lo curricular: rutas de*

formación que se desprenden de los proyectos educativos de programa.

En M. I. Duque Roldán & M. Múnera Gómez (Eds.), *Docencia universitaria: diálogos entre lo educativo, lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico.*

Murphy, R. S. (2018). *The concept of syllabus design and curriculum development: A look at five major syllabus designs.* In *Issues in Syllabus Design* (pp. 1–23). Brill.

https://doi.org/10.1163/9789463511889_001

OECD. (2024). *Curriculum flexibility and autonomy.*

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/08/curriculum-flexibility-and-autonomy_1a422c14/eccbbac2-en.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad.* Naciones Unidas.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Ospina, Y. G. & Vargas, M. A. (2022). *Educación para adultos en contexto de encierro, propuesta didáctica para la formación de monitores en la cárcel modelo de Bogotá.*
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17507>.

Posner, J. G. (2004). *Analysing the Curriculum* (3rd ed.). McGraw-Hill, Inc.

<https://es.scribd.com/document/566392977/Analyzing-the-Curriculum-by-George-J-Posner-25-54>

Puerto Zábala, P. Y. (2023). Modelo de enseñanza de inglés, una tarea pendiente en la educación penitenciaria colombiana. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(2), 277-299. <https://doi.org/10.15332/25005421.7983>

- Quimosing-Ocay, A. B. (2022). *Learning English as a foreign language (EFL): A narratology*. Southeast Asia Language Teaching and Learning (SALTeL) Journal, 5(2), 13–21.
https://www.researchgate.net/publication/363043612_Learning_English_as_A_Foreign_Language_EFL_A_Narratology
- Rahmawati, L. E., Octaviani, P., Kusmanto, H., Nasucha, Y., & Huda, M. (2021). The accuracy of complex-procedures texts material in Bahasa Indonesia textbook for the first grade of senior high school. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 92-99. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.12607>
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Pearson.
- Real Academia Española. (2025). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 8 de noviembre de 2025 de <https://dle.rae.es/>
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). *Semi-structured interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies*. IOSR Journal of Research & Method in Education, 12(1), 22–29. DOI:[10.9790/7388-1201052229](https://doi.org/10.9790/7388-1201052229)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Schneiderhan, J., Guetterman, T. C., & Dobson, M. L. (2019). Curriculum development: A how-to primer. *Pain Medicine*, 20(S1), S24–S30. <https://doi.org/10.1093/pm/pnz174>
- Sen, R. Sharma, & Dev, P. (2023). *Unit 25: Curriculum: Its elements and features* [PDF]. Indira Gandhi National Open University. <https://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/96679/1/Unit-25.pdf>
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press. <https://acortar.link/7fGGCe>
- UNESCO. (1997). *Education in prisons*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111884_spa
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2021). *Education in prison: A literature review* (ED615405). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED615405.pdf>
- Walsh, C. (2009). Critical interculturality and decolonial pedagogy: In S. V. Candau (Ed.), *Intercultural Education in Latin America: Between Conceptions, Tensions and Proposals* (pp. 12-43). Río de Janeiro, Brasil: 7 Letras. scirp.org
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala. <https://pdfcoffee.com/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca-pdf-free.html>

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.

<https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf>

Zohrabi, M. (2008). Researching into curriculum components. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(2), 49-69.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921018.pdf>

Appendices

Appendix A:

Interview Questions

1. Cuéntame un poco de ti.
2. ¿Qué es educativa? y ¿Cómo funciona?
 - ¿Quiénes y cómo pueden ingresar al programa?
 - ¿Cuánto dura? (meses, semestres, años)
3. ¿Cuántas mujeres hay aproximadamente en educativa actualmente?
¿Alguien aprueba o admite el ingreso al programa?
4. ¿Cuentan con profesores? Si, no, ¿Cuántos?
 - ¿Cuentan con practicantes? Si, no, ¿Cuántos?
5. ¿Cuánto dura una clase? y ¿Cuántas clases hay por semana?
6. ¿Cómo ingresaste a educativa?
 - ¿Cómo terminaste siendo monitora?
 - ¿Existen algunos requisitos para ser monitora? ¿Cuáles?
 - ¿Cuáles son las funciones de una monitora?
7. ¿Qué materias se enseñan en educativa?
 - ¿Hay material para enseñar esas materias? (libros, guías, computadores, cuadernos, etc.)
 - ¿Quién decide qué materias se enseñan?
8. ¿Hay otros programas de educación? Programas técnicos, universitarios, para el trabajo. De ser así,
9. ¿Cuáles son los intereses de las mujeres que van a educativa?
 - ¿por qué van a educativa?
 - ¿qué les gusta o motiva a aprender?
10. ¿Qué materias enseñas?
 - ¿Cómo enseñas?
 - ¿Existe alguna guía o temario que debas seguir?
 - ¿Cómo y bajo qué parámetros evalúas?

- ¿Debes planear tus clases?
- 11. ¿Alguna de las mujeres que va a educativa sabe inglés?
- 12. ¿Cuánto es el descuento por estar en educativa?
 - ¿Hay un descuento especial o mayor por ser monitora?
- 13. ¿Consideras importante aprender o enseñar inglés? ¿por qué?
 - ¿Consideras necesario incluir clases de inglés en educativa?
 - ¿Consideras que las mujeres de educativa se sentirían interesadas a aprender inglés?
 - ¿Qué crees que podría motivar a las mujeres de educativa a aprender inglés?
 - ¿Qué crees que les gustaría aprender del idioma? (a hablarlo, entenderlo, escucharlo, gramáticas, etc.)
 - ¿Cuentan con material en inglés? De ser así:
 - ¿cómo lo usan?
 - ¿quiénes lo usan?
 - ¿se entiende?

Appendix B:

Provides the full transcript of the interview conducted with the interviewee P1, conducted in 2024. The following transcript corresponds to a semi-structured interview. While the questions in Appendix A served as a guide, additional topics emerged during the conversation.

Investigadora: Hola, hoy estamos aquí para hacer algunas preguntas sobre tu proceso y el paso por el Buen Pastor. Esta entrevista me va a servir a mí como piloto para saber qué preguntas puedo hacer y/o modificar al momento de hacer la entrevista con las dos monitoras, porque pensé que obviamente han cambiado cosas después de pandemia, pero pues estas preguntas me pueden ayudar a mí también a guiar la entrevista con ellas.

Entonces una primera pregunta sería, ¿Podrías darme una breve presentación o introducción tuya incluyendo tu nivel educativo?

Entrevistada P1: yo estuve en el Buen Pastor en el 2010 hasta el 2012. Tengo 34 años y tengo una niña. Cuando estaba en el buen pastor mi nivel educativo era de bachillerato y cuando salí retome mis estudios y pude empezar una carrera profesional. Soy administradora contable.

Investigadora: Gracias, ahora podrías decirme ¿Qué es educativa?

Entrevistada P1: educativa es el colegio del Buen Pastor y es donde por obligación todas debemos llegar. A lo menos que contemos con un diploma que certifique que ya hemos cursado la escolaridad como tal, de primero de primaria hasta bachillerato. Si, según el nivel que tengamos pues nos ponen a continuar para poder salir y graduarnos como bachilleres dentro de la reclusión dentro del proceso de reinserción social.

Investigadora: ¿Tú tenías el diploma en ese momento?

Entrevistada P1: no, mi familia no me lo podía hacer llegar porque yo tenía, tengo una niña y ella está pequeñita entonces mi mami tenía que cuidar la niña y pues ir a trabajar y no había quien pudiera ir a sacar un certificado o encontrar mi acta, mi diploma de bachiller porque yo para ese momento yo ya no vivía con mi mamá y las cosas se perdían entonces fue bastante complejo. Mientras mi mami pudo, yo tuve que entrar a cursar noveno.

Investigadora: ¿Cómo fue ese proceso? ¿Cómo decidieron en qué grado debías empezar?

Entrevistada P1: ellos me hicieron una entrevista y pues según el nivel de comunicación que uno tenga y el nivel de seguridad y entran a juzgar si uno realmente está diciendo la verdad en lo que contaba de mi familia que no podían traerme el certificado sin embargo yo

ya lo había cursado entonces como de que en qué año me había graduado, en que institución y preguntas más técnicas de cómo me había ido en el ICFES y cosas así y pues según el desempeño y pues según mi desenvolvimiento vieron que me podían dejar en noveno como para que no estuviera ni tan avanzada ni tan atrasada, un término medio que encontraron mientras podía conseguir el certificado.

Investigadora: ¿Cómo funciona un grado en Educativa? ¿Cómo pasaste a décimo?

Entrevistada P1: son dos cursos en un año y pues uno tiene que pasar todas las asignaturas con buenas notas para poder ser promovido, tal cual como se vendría manejando en la escolaridad, pero sin el cuento de boletines, ni nada de eso, porque como tal en físico eso no se realiza.

Investigadora: hablas de asignaturas, ¿qué asignaturas veías? ¿Cuántas eran?

Entrevistada P1: pocas, son pocas las materias, no son así a totalidad como si uno estuviera en un colegio o en un lugar donde se valida, eran más que todo inglés, matemáticas, sociales y español.

Investigadora: ¿Cómo era tu clase de inglés?

Entrevistada P1: se suponía que tenía que ver inglés, pero en realidad nunca se veía inglés porque las personas que nos daban no llegaban nunca. El inglés no se veía.

Investigadora: y, ¿las otras materias? ¿Pasaba lo mismo?

Entrevistada P1: lo que más se veía era matemáticas, español y sociales, matemáticas, español y sociales. A veces nos dejaban ir a la sala de informática como para tener clases de tecnología, de computadores, por decirlo así.

Investigadora: ¿Quién daba las clases?

Entrevistada P1: había unos ayudantes que venían de la Universidad Minuto de Dios eran como practicantes, pero no podían ingresar seguido entonces casi siempre eran personas que están dentro de la reclusión pero que son maestros, o se le acercan mucho a serlo, y los habilitan como profesores y también otra persona que estaba encargada que se llama Pedro. Él era el que llevaba la batuta, era como si fuera una especie de rector en un colegio, pero él era el que manejaba todos los aspectos de educativa. Pedro y un dragoneante eran los que hacían las entrevistas para saber en qué grado quedabas, ellos me hicieron la entrevista.

Investigadora: ¿recuerdas cuántas internas estaban en noveno, contigo? ¿Cuántas mujeres veías por curso?

Entrevistada P1: pocas, como ocho o diez. En decimo y once eran menos, o sea, a final de cuentas, del año solo se graduaban seis, ocho o máximo diez personas, nunca más de eso, así grupos grandes pues para la cantidad de población que hay en la reclusión la graduación es mínima. ¿Por qué? Porque todas buscan o quieren muchas veces descuentos que les ayuden a generar dinero porque también hay descuentos como de madera. Todo lo que hagamos dentro de la reclusión va a llevar una disminución a la pena, entonces por lo menos, el trabajar a parte de la disminución de la pena, te da la oportunidad de recolectar algo dinero y con eso te ayudas a ti y ayudas al exterior porque nosotras casi siempre tenemos hijitos, mamás, papás, familias, con las cuales tenemos que aportar.

Investigadora: claro, es entendible. Pero, en ese caso, ¿Quién decide si tu debes estudiar o trabajar dentro de la reclusión? ¿Cómo se decide eso?

Entrevistada P1: es a través de un consejo y se hace un consenso con la persona muchas veces tienen en cuenta lo que quiere y si demuestra que ya tiene conocimientos en determinadas áreas, un ejemplo en costura, hay una fábrica de costura, o sea de una satélite, no sé si aún está vigente, pero tenían contrataciones por ejemplo, para hacer trapitos para hacer cositas así y si las personas demostraban que tenían los conocimientos a través de pruebas, ahí sí, técnicas, no solamente de palabra porque muchas veces las entradas a educativa son de palabra, entonces pues ahí sí a través de pruebas técnicas demostraban tener los conocimientos, las asignaban y allá tenían ciertos beneficios, si trabajaban en costura podían ganar no todo un mínimo pero si una parte. 8:30

Investigadora: retomando un poco el proceso de educativa, ¿cuántos profesores tuviste?
¿Cuántos profes te dieron clase?

Entrevistada P1: dos o tres. Cada uno daba una clase. Uno para matemáticas, uno para sociales y uno para español. Ellos solitos, o sea, entre las mismas internas y con ayuda de este señor Pedro, que era como el que dirigía y entre las otras reclusas pues ahí se ayudaban en el programa.

Investigadora: ¿Contaban con otro programa de estudios después de terminar el bachillerato?

Entrevistada P1: estaba el SENA dando algunos programas que certifican como si fueran un certificado normal, o sea en ningún momento aparece que fue en la reclusión, lo cual aventaja, pero eran poco atractivos para la población. Por ejemplo, yo realice uno cuando ya pude mostrar mi diploma y salí de educativa, pude acceder a uno junto con el SENA del cual aún tengo el certificado pero es de producción de plantas y cuidado de cultivos

entonces pues para una persona que viva en la ciudad pues no tiene como mucha salida laboral que es casi siempre lo que buscamos adentro, poder generar un vínculo afuera algo que nos ayude a trabajar, a progresar porque venimos de un receso o un hueco laboral a sabiendas de que todas somos mayores de edad pues lo primero que le piden a uno al ingresar a un trabajo es de dónde viene de trabajar entonces si uno puede garantizar que estaba estudiando pero decir que estaba estudiando sobre hortalizas pues no va a ser para nada atractivo para la empresa. Si nos certificaban, pero no ofrecían programas a los cuales generaran un interés en la población.

Investigadora: hace poco mencionaste algo sobre las internas y las mismas estudiantes que apoyan al profesor, ¿cómo funciona eso? ¿cuál es su rol en educativa?

Entrevistada P1: para ser ayudante de educativa, que el nombre correcto es monitora, sí requiere mostrar su certificado de los estudios que han realizado anteriormente y a través de eso ya se convierten en las profesoras de educativa. Ellas entran a ser las profesoras y ameritan el mismo respeto, asignan tareas, asignan trabajos, pocos porque pues dentro de la reclusión no es tan fácil realizar algún proyecto por cuestiones de accesos a útiles escolares, entonces todo es muy limitado, pero sí ellas son las que asignan entonces, un ejemplo, se vio un determinado ejercicio de trigonometría, pueden dejar dos o tres ejercicios para llevar a la celda y al siguiente día ellas los califican entonces sí tienen como ese poder y se les debe cierto respeto también por el rol que ejercen como profesoras dentro de la reclusión.

Investigadora: hablando sobre los ejercicios o tareas, ¿con qué material cuentan para dar las clases? ¿cómo son los salones y la distribución de estudiantes por grado? Comentaste que hay una sala de computadores, ¿cómo es?

Entrevistada P1: todas están divididas, adentro sí funciona como un como si fuera un colegio como tal, está la sala de cómputo y está dividido por salones. Hay unos salones que como tienen tan pocas chicas entonces se ven de a dos cursos ahí mismo, entonces pues la misma clase que le dan, un ejemplo, se reúnen decimo y once y toman las mismas clases así, entonces unas van en decimo y unas van en once, pero pues ahí se bandean para hacerlo porque no hay pues toda la cantidad de salones entonces esta sexto y séptimo, octavo y noveno, decimo y once. Con respecto a los materiales ellos sí llevan guías, tenemos biblioteca y libros de vez en cuando una grabadora o algo así pero siempre requiere de varios permisos para poder tener el acceso a ellos o sea como tal el INPEC es el que guarda y custodia todos esos materiales y accesorios extras para cualquier dinámica que se vaya a realizar.

Investigadora: Y en cuanto a sus materiales, los materiales de las estudiantes. ¿Quién se los da? ¿Ustedes deben conseguirlos?

Entrevistada P1: ellos nos proveen de un kit básico, o kit escolar con un cuaderno, lápiz, esfero, borrador, muy básico, la verdad, y también nosotras como tenemos acceso a que nuestros familiares nos lleven encomiendas entonces nosotras podemos recibir libros, cuadernos, esferos, más cositas para complementar lo que cada una quiera tener.

Investigadora: cuando ingresaste a noveno, ¿te hubiera gustado aprender algo más? ¿cuáles eran los intereses de aprendizaje para todas?

Entrevistada P1: sí, nosotras queríamos aprender algo que nos pueda certificar, muchas hicimos los cursos del SENA más que todo por certificados, pero los intereses iban por conocimientos que puedan ser aplicables al trabajo, buscando habilidades laborales.

Investigadora: ¿consideras que estarían interesadas en aprender inglés?

Entrevistada P1: sí, claro, en medio de todo el inglés abre una puerta a ganar muchísimo más que cualquier otro trabajo, sabemos que por un call center, por un hotel, por un restaurante y son trabajos que no requieren tanto nivel educativo sino con el hablarlo, saberlo, escribirlo ya uno puede entrar a defenderse entonces sería muy atractivo el poder tener acceso a más conocimientos de inglés.

Investigadora: cuando ingresaste a noveno, ¿alguna de tus compañeras sabía inglés?

Entrevistada P1: no, de mis compañeras no, ninguna. Mas bien sí estaban todas muchísimo más por debajo de los conocimientos de yo manejaba y teniendo en cuenta que yo venía en ese momento de un colegio público y ellas manejaban un nivel inferior que se notaba mucho en conversaciones, escritura, por ejemplo, mala redacción, mala ortografía y cosas así.

Investigadora: podrías decirme, ¿cómo se enseñaba? ¿cómo era una clase?

Entrevistada P1: era muy normalito. Las monitoras y profesores usaban tablerito, marcador, borrador, acceso lo normal, con su libro iba guiando lo que iba a ser la temática de la clase, nos ponían ejercicios, nos ponían lo que teníamos que hacer para pues verificar si entendíamos, participaciones igual venían los listados de asistencia y ahí también nos calificaban según lo que fuéramos haciendo. A parte de eso tenían evaluaciones para ver si aprobábamos o no aprobábamos.

Investigadora: ¿Cuánto duran las clases? ¿Cada cuánto tienen clases?

Entrevistada P1: es muy corto el tiempo. Nosotras nos llevaban de 8 de la mañana a 11:30 de la mañana y por la tarde de 2 a 4 pm. Dos jornadas, pero en sí mientras nos sacaban del patio, mientras que llegábamos al aula, mientras que llegaban las monitoras o si alguien iba

a colaborar de alguna universidad es rapidito uno siente que son dos horitas nada más, es bastante corto el tiempo allá dentro y esto también se ve afectado por cualquier mínima cosa que pase dentro de la reclusión, o sea, cualquier cosa que pase dentro de la reclusión no salen los descuentos. Por ejemplo, hay una actividad cultural entonces no hay clase y no se nos cuentan las horas ni para las monitoras ni a las estudiantes. Aunque eso casi nunca llega al juez, casi siempre se van completas desde que tu estes asistiendo, casi siempre se van completas las horas para el juez, pero en realidad no está pasando, no hay clases.

Investigadora: retomando un poco las dinámicas en clases, ¿veías alguna planeación u orden en la clase? ¿las monitoras tenían planeaciones para sus clases?

Entrevistada P1: sí, ellos tienen sus guías así sean fotocopias o de los mismos del libro nos dictaban temáticas si ellos si planeaban las clases y sí tenían como los parámetros para medirnos, saber que debíamos aprender y porcentajes, por ejemplo, la participación vale el diez por ciento, la evaluación vale el tanto por ciento y así nos iban midiendo pues desde el inicio nos decían: bueno a mi lo que me importa más es que participen entonces cada monitora ponía los parámetros.

Investigadora: ¿Cómo funcionan los descuentos?

Entrevistada P1: no recuerdo exactamente cuantas horas da el juez a favor por estudiar, pero los trabajos que son más difíciles se han asignado a las personas que están en mediana seguridad ¿Qué quiere decir? Que ya están por culminar su condena y porque tienen buena conducta, y reúnen esto y lo mismo van al consejo y se les asignan mejores trabajos, trabajos que pueden llegar a ser más pesados como el de la cocina, el rancho, que es donde se hace desayuno, almuerzo y comida para las internas y es manejado totalmente por

internas y bajo la supervisión de los dragoneantes pero es tan tan fuerte que a ellas se les paga el mínimo completo y a parte el descuento es el máximo de los descuentos, es literalmente, por cada día de trabajo te descuentan uno de la condena.

Investigadora: ¿cuál es el descuento en educativa? ¿Son iguales los descuentos para estudiantes y monitoras?

Entrevistada P1: en educativa es poco el descuento, es diferente. El ser monitora es a través de la labor, la labor da más horas, la diferencia entre estudiantes y monitoras no es mucha pero sí significa.

Investigadora: ¿viste algún material en inglés?

Entrevistada P1: sí, yo vi libros y también la grabadora donde ponían canciones fue lo máximo que logré ver porque en el tiempo que estuve solo tuve como dos clases de inglés y fue una guía para ver el to be donde uno tenía que completar con el I am, you are, muy básico y aun así se veía difícil para las compañeras. Las monitoras tenían que pedir el material, por ejemplo para a grabadora, la monitora tuvo que pedirle el acceso a Pedro para que él se la llevara y pudieran poner una canción en inglés y esas fueron las pocas veces que hubo porque casi siempre estaban concentrados en matemáticas, español y sociales que eran, como veo yo, más fácil de encontrar quien pudiera brindar esas asignaturas a una como inglés que sí ya necesitaba que la persona fuera bilingüe y pudiera tener la habilidad de explicar y enseñar.

Investigadora: teniendo en cuenta esta información, ¿qué consideras que debería enseñarse en la clase de inglés?

Entrevistada P1: para mí el to be es muy básico porque es el medio con el cual uno se hace entender lo más sencillo, yo soy, yo estoy, vamos a ir, es algo con lo que tenemos que jugar, entonces para mí sí es importante el to be, los verbos también son importantes y que se guíen como a un inglés básico conversacional con el que yo pueda decir: voy para tal lado, necesito tal cosa, un ejemplo con el que uno se pueda defender en un viaje. Escucharlo y hablarlo sería el ideal.

Investigadora: ¿consideras que ellas estarían motivadas o interesadas en aprender inglés?

Entrevistada P1: yo creo que sí, sería bastante útil y muy interesante para todas porque, ¿quién no quiere, ¿no? Todos quisiéramos saber inglés y pues allá el acceso es difícil y se valoraría muchísimo porque muchísimas yo sé que quisieran anotarse y quisieran aprender y más porque hay determinada población que tiene cierto nivel educativo y que sabe la proyección que le puede dar el manejar el idioma.

Appendix C:

Provides the full transcript of the interview conducted with Interviewee P2, conducted in 2024. The following transcript corresponds to a semi-structured interview. While the questions in Appendix A served as a guide, additional topics emerged during the conversation.

Investigadora: muchas gracias por este espacio, sé que es un poco complicado, pero quiero hacerte algunas preguntas para conocer un poco más el contexto y tu opinión sobre la enseñanza del inglés en el Buen Pastor. Así que, ¿podrías presentarte brevemente? ¿Cuántos años tienes?, ¿Qué estudiaste?

Entrevistada P2: mi nombre es Entrevistada P2 llevo seis años cuatro meses acá recluida llevo tres año siendo monitora todo lo que es el área de ciudadano o sea filosofía ética en grados decimo y once que es CLEI 5 Y CLEI 6 estoy desempeñada en esa área pero pues si uno tiene que apoyar otras áreas aunque uno no se sienta capacitado, estudie derecho, hice siete semestres no más, no pude terminar por muchas situaciones que pasaron en viday en mi familia, tengo 42 años tengo una hermosa hija de 9 años, es mi motor es la chiquis que me inspira a mi para levantarme porque es duro.

Investigadora: ¿Podrías explicarme cómo funciona educativa?

Entrevistada P2: en educativa se maneja CLEI 1 que es como primero y segundo de primaria, CLEI 2 es tercero, cuarto y quinto de primaria, CLEI 3 sexto, séptimo, CLEI 4 octavo y noveno, CLEI 5 décimo y CLEI 6 once. Eso se maneja acá, se van cambiando de CLEI cada seis meses, es más rápido que una validación, quinto y sexto no van mezclados, ellos van de forma individual por lo que ellos tienen que profundizarles más materias como química, física, como filosofía, trigonometría, todo como en el área de química y de matemáticas, ahorita el martes es la Prueba Saber 11 entonces se presentan cincuenta chicas de acá del Buen Pastor a presentar su ICFES las que se graduaron en junio de este año y las chicas que llegaron acá con su diploma de bachiller pero entonces ella no tuvieron la posibilidad de presentar su Prueba Saber 11 afuera y acá el INPEC de una forma u otra patrocina esa presentación de prueba ICFES.

Investigadora: me dijeron que tu eres monitora, ¿cuáles son las tareas de una monitora?

Entrevistada P2: nosotras como monitoras somos como el apoyo de los profesores del SED secretaria de educación distrital, ellos están en la tanda de la mañana de lunes a viernes de

8:30 de la mañana hasta las 10:30 porque ellos a las 12 ya tienen que estar en los colegios dictando clase ¿qué pasa con el área de inglés? Como tal nosotras tuvimos durante dos años tuvimos profesor de inglés, pero desafortunadamente secretaria no ha dado como con la talla con un buen profesor de inglés entonces ¿qué pasa? inglés solamente está en este momento dictando una monitora del patio cuarto llamada Entrevistada P3 es la única que está dictando inglés a décimo y once por su presentación de la Prueba Saber 11 entonces las chicas acá de inglés, pues la verdad no mucho, ella ha viajado por todo el mundo su orden de trabajo está como monitora de inglés porque el profesor de secretaria de español es el que la apoya a ella, es al contrario, nosotras somos el apoyo de los profesores pero acá no, el inglés es muy básico realmente por el nivel educativo de las chicas entonces el inglés es como los verbos, el saludo, la conjugación en frases, enseñarles a ellas frases muy cortas para poder iniciar un pequeño párrafo, un pequeño texto entonces eso es lo que están viendo, los días de la semana los saludos, buenos días, buenas tardes, buenas noches, que hora es, es básico, el inglés acá realmente, pues desafortunadamente estamos estado pidiendo hace un año profesor de inglés y no, no nos han enviado uno entonces ella es la que solita ha preparado todas sus clases, viendo en internet y pues ella como ha viajado por todo el mundo, por Europa, por estados unidos entonces ella si tiene el conocimiento y lo más importante que ella tiene la actitud y tiene la paciencia para enseñarle a decimo y a once pero los otros cursos desafortunadamente no tienen ni idea, o sea por ahí el buenos días o buenas tardes profe, de resto no tienen idea las chicas de inglés.

Investigadora: es decir, son profes de un área. Podrías decirme, ¿cómo manejas tu clase? o sea, ¿qué haces en tu clase?

Entrevistada P2: mira que como aquí el ingreso de los profesores es un poco complicado ellos tienen que estar a las 8 de la mañana en la puerta, pero mientras que les dan entrada, hay tarjeteada, mientras entran los grupos religiosos, entrar otros grupos, entonces ellos están llegando a las por ahí a las ocho y media, un cuarto para las nueve o nueve, entonces, ¿qué hacemos nosotras? Organizamos a las chicas a los salones, ya tenemos un horario organizado, empezamos el llamado a lista y nosotras pues somos el apoyo del profesor depende del día anterior o del tema anterior, vamos revisando en que tema van nosotros seguimos con el tema por medio de guías, o de explicación o de mapas conceptuales y ya cuando llegue el profesor entonces el acaba de continuar, somos profesoras al igual prácticamente porque nosotras llevamos semanalmente un parcelador entonces el profesor digamos en mi caso me dice: Entrevistada P2, tenemos que ver revolución industrial, revolución francesa, ilustración, primera guerra mundial, el me da los temas y guías, en caso que no pues uno igual aquí por sus medios, uno también prepara sus clases por internet en educativa hay acceso a guías y ellos pueden mirar, el jefe de nosotras puede mirar por internet nos envían unas guías y nosotras preparamos la clase porque a veces ellos no pueden ingresar o porque tienen jornadas pedagógicas afuera entonces nosotras somos como ese hilo conductor y somos como una de las partes más importantes acá de la educación porque nosotras terminamos clases según calendario de secretaria pero nosotras tenemos que seguir con los temas entonces un mes, mes y medio estamos nosotras en todo ese proceso cuando llega nuevamente secretaria de educación nosotras decimos bueno, en este CLEI vamos en este tema y si podemos y tenemos la oportunidad de sacar notas, tenemos nuestra planilla de notas y vamos adelantando, pues somos como facilitadoras de procesos.

Investigadora: ¿Mencionaste que planean clases?

Entrevistada P2: aquí hay un saloncito donde hay computadores son los únicos que tienen acceso a internet, Uniminuto está con administración de empresas entonces esos computadores por ahora como no ha llegado Uniminuto porque no se ha firmado el convenio, tenemos la oportunidad de entrar y preparar las clases, mirar en internet y de ahí mandamos la información al correo de los jefes y los jefes de ahí en la oficina nos imprimen las guías nosotras las traemos al igual usamos libros porque ellos pueden traer libros de afuera y que la biblioteca de Bibliored ha sido un apoyo increíble para todo este proceso. Todos esos también pues para el área de español es donde más se usa y en sí ese es nuestro proceso de guías, de libros. El INPEC también ha facilitado unas cartillas con actividades entonces también incorporamos esas cartillas a las clases.

Investigadora: ¿Cuántas monitoras y profesores hay?

Entrevistada P2: solo hay una monitora para el área de inglés para decimo y once, tuvimos hace como un año unas chicas que vinieron acá de la pedagógica pero nunca más volvieron vinieron a hacer unas prácticas el ingreso para ellas también fue muy complicado no sé qué pasaría y abandonaron su práctica aquí en el buen pastor o que pasa es que aquí los procesos, pero no imposibles, yo digo, el que quiere, puede. Tenemos un profesor que viene en las tardes porque nosotras salimos igualmente en las tardes de 2:00 a 3:30 entonces ahí es en donde nosotras adelantamos clases con las chicas, guías, las que no vinieron en la mañana se desatraca en la tarde para sus clases, en las tardes solamente está viniendo un profesor del SENA de inglés eso ya no es por parte de educativa, sino por parte como de comité de trabajo de acá de la institución pero pues al igual yo a veces le sirvo de apoyo, de monitora en las tardes para hacer sus actas pero su inglés también es muy básico

precisamente porque las chicas no están preparadas para un inglés avanzado y el tiempo es relativamente corto, las clases son de media hora, cuarenta minutos o porque tenemos que salir antes porque hay paro afuera y todos los funcionarios tienen que salir temprano entonces todas las clases quedan como a medias y las chicas se dispersan muchísimo, hay unas porque definitivamente dicen, no profe, a mí el inglés no me entra, si les entra lo que pasa es que toca es como con paciencia, como con dedicación, como todo hay unas que no les gusta la matemáticas pero les gusta mucho el inglés y la única chica que está en el área inglés es mi coequipera Entrevistada P3 que es una dura en inglés.

Investigadora: ¿Cómo se asignan las monitoras?

Entrevistada P2: en primaria hay una monitora por CLEI 1 y la otra por CLEI 2. Hay una profesora del SED que es la única que dicta para toda esa parte de primaria allá ella les enseña a leer a escribir, generalmente esa población son las señoras de tercera edad las que están en primaria porque allá afuera no tuvieron la oportunidad de aprender a leer, aprender a escribir, aprender a firmar entonces de verdad que primaria es un reto porque no es para cualquiera. Las monitoras estamos divididas unas dictan en CLEI 3 y 4 y otras en CLEI 5 y 6 hay una monitora por cada dos CLEI, somos en este momento doce monitoras, hay cupo en este momento para doce y en el patio de las mamás solo hay dos chicas que están en el área de educación y cuando pueden asistir van y si no pues se les mandan los trabajos a los patios por el tema que ellas tienen que dejar sus niños en el jardín y bueno todo acá es un proceso de tiempo entonces si alcanzan a llegar llegan a educativa a tomar sus clases.

Investigadora: ¿Cómo lograste ser monitora de Educativa?

Entrevistada P2: el proceso del área de educativa lo lidera Pedro Pirazan que es el jefe de nosotras, a él, el INPEC le manda una lista cuando las chicas, uno llega acá en clasificación de observación y diagnóstico, es cuando tu estas en ese proceso de la sentencia de la condena y ya cuando estás en fase alta, que es la siguiente fase, ahí es donde tú puedes pedir un descuento, ¿Qué pasa? Que la reclusión manda un listado a mi jefe donde están todas las de fase alta el empieza a llamar con volante, no es que yo no soy bachiller, entonces si no eres bachiller obligatoriamente se debe entrar en educativa, ¿para qué? Para facilitar ese proceso y para que se puedan graduar y muy seguramente puedan presentar su prueba ICFES entonces ellas dicen, no, yo solo hice hasta octavo. Listo, mándame tu certificado, si mandan el certificado, entonces ya se pone la chica en noveno, pero si no tiene el certificado entonces, se le dice: ¿usted sabe leer, sabe escribir? Léame aquí, bueno entonces si usted sabe leer, escribir vamos a darle un ingreso a CLEI 3, le dan como la ficha de ingreso, le dan un examen de CLEI 3 y si lo puede resolver queda en CLEI 3 o sea sexto y séptimo, pero si pierde la prueba va para primaria o sea para CLEI 2, esa es como la clasificación acá. Hay muchas chicas que quieren desertar que dicen no se cansan en este momento las chicas que se van a graduar ahorita en diciembre yo empecé con ellas en CLEI 3 y muchas quisieron desertar que no querían más el descuento que las horas que no les gustaba y ahorita les dije: que chévere ya ahorita yo ya las voy a ver graduadas con tu toga y su birrete y todas quisieron desertar en algún momento y mi jefe les dijo que no a la reubicación, yo les decía: ¿Ahora si entienden porque no a la reubicación? Porque en diciembre en el grado es algo muy bonito se gradúan con el colegio panamericano entonces su cartón de bachiller sale con el colegio panamericano viene el rector, viene el director general del INPEC si pueden vienen los de comunicación tal vez tú en noticias has visto tanto en City TV o en Caracol como han sido los grados acá, es algo muy bonito, puede

ingresar un familiar siempre y cuando esté en el visito, las que no tienen la oportunidad porque sus familiares están lejos o están en el exterior las pueden ver de manera virtual, acá las chicas tienen la posibilidad de mandar dos correos y ahí mandan el link y hacen la conexión virtual entonces es algo muy bonito, entonces salen con su cartón, presentan su ICFES, y que chévere porque ya al menos pueden salir y decir, oiga puedo conseguir un trabajo, voy a entrar al SENA y ya se sienten motivadas, hay chicas que guardan sus cuadernos para decirles a sus nietos porque yo también tengo señoras de sesenta o 65 años que se van a graduar ahorita y dicen profe es que le estoy guardando los cuadernos para mostrarle a mis nietos que yo sí pude entonces es una labor muy bonita yo digo que los procesos más bonitos acá independiente de mantenimiento y talleres es el área de educación porque es algo muy chévere que las chicas al principio digan no y nosotras como monitoras es empujar porque los profesores de secretaria al fin y al cabo ellos viene y dictan su clase y ya chao la que asistió, asistió, la que no, no, pero nosotras como monitoras somos monitoras, mamás, psicólogas, amigas o sea tenemos una labor muy bonita y pero por qué va a desertar usted puede, y dicen profe que chévere porque usted no nos abandonó, yo soy muy llorona entonces yo las veo graduar y digo mis niñas se van a graduar pero es una obra muy bonita, esto es de amor, es de cariño esto es de entrega y aquí descubrí esta habilidad que yo no tenía porque yo decía, enseñanza? No, ni por el berraco porque mis tíos son docentes y han sido docentes de universidad y tuve una tía que fue docente de colegio, de uno de los colegios distritales Guillermo Cano en ciudad bolívar entonces yo le decía a mi tía que boleta ser profesor, ustedes allá con sus paros de Fecode, tanto que se queman las pestañas y no les pagan nada y cuando yo llegué acá yo decía: pero ¿en qué descuento me siento bien? Porque yo para las manualidades, cero, yo decía pues de monitora y vamos a ver de qué se trata y pues ahora es la hora donde mi familia me dice: y ¿Ahora qué eres? Y

yo les digo: profesora, porque es una labor muy bonita ahora entiendo la labor, entiendo a mi familia.

Investigadora: ¿Qué tal son los descuentos en Educativa?

Entrevistada P2: yo duré 3 años sindicada por todo mi proceso entonces fui y le dije a mi jefe me dijo si eres sindicada no puedes hasta que estes en fase alta entonces uno llega acá y dice: ¿qué quiero hacer? ¿Talleres? No, no soy buena para las manualidades.

¿Mantenimiento? No, yo dije, yo hago aseo yo hago en mi casa. ¿Qué otro descuento hay? Que hay para monitora de educativa, dice que mínimo bachiller, técnico, tecnólogo o haber cursado un poquito más de la mitad de universidad entonces yo dije si, pues esto es como lo mío y como chévere son dos horas en la mañana, dos horas en la tarde de lunes a sábado va nuestra orden y prácticamente somos 1216 aunque no estamos clasificadas como 1216 que es la máxima en horas que le dan a racho, a lavandería, a panadería y a las ordenanzas y a mantenimiento a nosotras nos dan exactamente las mismas horas que les dan a ellas y pues los procesos son muy fáciles, llega uno, almuerza, descansa y vuelve uno a salir a las dos de la tarde hasta las cuatro estamos allá entonces yo dije bueno, si quiero ser monitora, entonces me hicieron el favor afuera fueron hasta universidad, sacaron el certificado, y unos cursos que yo también tenía, un curso de Excel y de sistemas, entonces me pidieron el certificado de la universidad que era lo más importante y ahí ya mi jefe me hizo la entrevista depende de cómo uno hable y se desenvuelva, su presentación personal, entonces ellos dicen aprobada y van a junta de trabajo que son los martes y dicen: bueno, hay un cupo para monitora y ella cumple con los requisitos entonces pues si el jefe da el visto bueno, junta de trabajo también lo da y ahí es donde uno arranca. Llevo tres años y medio, es el único descuento que no tenemos reubicación porque generalmente uno cumple seis

meses, cumple un año y toca buscar reubicación o por el cambio de fase, pero las monitoras podemos estar en cualquier momento de fase desde alta hasta mínima podemos estar ahí y no están diciendo que cada seis meses porque entonces ahí también se troncarían mucho los procesos si las chicas cada seis meses con un monitor nuevo y pues los profesores también les da muy duro porque ellos están de planta y ya están acostumbrados a trabajar con uno y conocen el grupo de monitoras entonces pues es muy chévere porque es el único descuento que no nos exige reubicación.

Investigadora: Retomando un poco el tema de los profesores, ¿cuántos hay?

Entrevistada P2: en este momento hay diez profesores y se supone que tenían que nombrar a uno de inglés, pero pues no lo nombraron son diez profesores y nosotras nos vamos rotando y servimos de apoyo con los profes porque en este momento por el cupo en educativa hay 326 chicas ese es el cupo que hay en este momento en educativa pues dependiendo del cupo así nombran profesores las listas de cada salón pueden ser de 30 pero realmente vienen 20 o 18 entonces como los profes reportan eso entonces dicen no, pues es que tampoco necesitan muchos profesores allá con ustedes entonces si no llega una monitora pues otra llega y la apoya pero pues el cupo está para 13 profesores y 13 monitoras.

Investigadora: ¿Cómo se evalúa en Educativa?

Entrevistada P2: va por los profesores, ellos hacen evaluaciones unos de forma escrita otros de forma oral, mi profe lo hace como en universidad cinco chicas alrededor del escritorio y le va preguntando de forma oral, entonces les dice: chicas, tenemos examen entonces en el examen entra revolución industrial, revolución francesa y primera guerra mundial entonces

vayan estudiando y es a criterio del profesor las calificaciones son de uno a cinco y ellos son los que sacan nota, por participación también por asistencia también, y la forma en que entregan sus cuadernos entonces son de 3 a 4 notas ahorita a finales de agosto es el primer cierre de notas entonces toca mirar cuantas notas se van a sacar pero eso ya depende del profesor en caso de no, pues el profesor dice: oye, mira ayúdame con este taller si me lo puedes ayudar a calificar y uno también ayuda a calificar y uno pues pone la nota en la planilla.

Investigadora: hablemos de materiales. ¿Con qué materiales cuentan?

Entrevistada P2: secretaria no da absolutamente nada se supone que hace un año vino secretaria de educación y que iba a hacer una donación, Educativa tiene un presupuesto de 18 millones de pesos anuales en esos 18 millones va lo que son los tóneres para las impresoras, las recargas para los marcadores, marcadores, colores, lápices, tajalápices, cuadernos grandes y cuadernos pequeños, y eso a dentro del presupuesto del INPEC entonces el INPEC es el que da todo eso.

Investigadora: ¿Es fácil trabajar con adultos y en este contexto? ¿Qué herramientas o actividades haces en clase?

Entrevistada P2: al inicio no, pero yo soy de las que siempre me voy por el lado humano, les digo chicas, hola, buenos días, ¿cómo están? profe, pasó esto en el patio y ahí nos ponemos a socializar lo que haya pasado el día anterior y ahí espero a que lleguen todas para el llamado a lista general, llamo a lista general si está el tema pendiente, empiezo a mí me gusta muchísimo trabajar con mapas conceptuales es lo más fácil para que ellas entiendan por ejemplo con un tema como filosofía, se pone uno a dictarles y a dictarles y

ellas se van a aburrir, filosofía que es un tema tan denso también yo decía: dios mío ¿cómo se les enseña a ellas filosofía? Entonces empecé a hacer unos talleres que también tienen unas caricaturas y encontré unas caricaturas de Mafalda que es super y ellas dicen: profe, eso es muy chévere entonces a ellas hay que motivarlas porque al fin y al cabo que el dibujo, que el color eso las motiva y luego, llega el profe y estábamos en el tema de la primera guerra mundial entonces hace su mapa en el tablero, les empieza a explicar el taller que les había dejado la clase pasada y con ellas toca así igual con matemáticas, es como, les deja las tareas y cuando llega revisa tareas pasándolas al tablero porque esa es la mejor forma de que ellas puedan aprender pasando al tablero o ponerlas a participar porque pues se pueden copiar unas de otras y así no aprenden, así es con inglés ella llega y las pasa al tablero, entonces les pone la rayita para completar, el verbo, entonces las chicas les dicen: profe, yo quiero pasar, y ella les dice: todas van a pasar. Esa es como la forma más fácil y con ellas toca ser practicas porque realmente a ellas no les gusta mucho el estudio, a las que más les gusta el estudio son a las de primaria, ellas están emocionadas con querer aprender, con querer firmar, hacer sumas, multiplicaciones y divisiones por una cifra entonces es algo muy chévere en primaria porque allá si se les nota esa entrega, y los cuadernos los tienen con muñequitos, con dibujitos.

Investigadora: ¿Existe otros níveles educativos o programas de educación técnica, tecnología o universitaria?

Entrevistada P2: solamente está Uniminuto y viene solamente con administración de empresas, pero desde el año pasado no han firmado convenio entonces las chicas están ahí esperando y el SENA viene a dar cursitos muy superficiales, la verdad, no es como un curso

que uno diga, que chévere, no, la única parte fuerte acá es secretaria de educación para sacar las chicas adelante.

Investigadora: ¿Hay diferencias entre los descuentos de las estudiantes y las monitoras?

Entrevistada P2: sí, las chicas por estudio, su orden de trabajo es de seis horas de lunes a viernes, generalmente los jueces, si las chicas van siempre, todos los días y no fallan les dan treinta días, las que no, veinte cinco o veinte seis días por trimestre, a nosotras las monitoras por trimestre nos pueden dar un mes ocho días.

Investigadora: teniendo en cuenta que este proyecto busca desarrollar una propuesta de enseñanza para el Buen Pastor, podrías decirme ¿qué material, estrategias, habilidades se deberían incluir o llevar a cabo?

Entrevistada P2: material didáctico, como un bingo, como una lotería, como algo así que las chicas puedan participar, actividades en el tablero, ponerlas a participar en grupos, como un stop, como algo así les gusta a ellas porque son muy dispersas entonces si no les gusta, se fue o quedaron dormidas entonces es como mucho material didáctico y la actitud. Ellas son demasiado visuales, si tú no les caes bien, grave, te hacen la vida imposible, entonces es mejor entrar con la mejor actitud, como yo les digo, chicas, yo soy una igual a ustedes que tengo un poquito más de conocimiento y me pongo un chaleco verde pero realmente somos exactamente iguales entonces eso es lo que les parece chévere a ellas, uno tiene que llegarles a ellas con esa humildad como con esa vaina de voy a enseñar. Yo creo que una de las cosas básicas con las que a mí me ha ido tan bien con ellas es eso porque me dicen, profe es que estoy deprimida, hoy no me siento bien y yo les digo, ¿te quieres ir para el patio? O ¿quieres salir a hablar? Y ellas me dicen, muchas veces me dicen que quieren salir

a hablar conmigo entonces busco una actividad, les dejo una actividad mientras llega el profe y salgo y hablo con ellas, porque muchas necesitan un abrazo, necesitan una palabra de aliento, todos los días tenemos problemas en nuestra casa, problemas acá, pero nosotras como decimos, somos monitoras y como los payasos, allá llegamos y la función continua porque los problemas dejarlos acá y toda la actitud y lo mejor de nosotras entregarlas en el área de educativa.

Investigadora: ¿consideras importante la enseñanza del inglés? y ¿las estudiantes estarían motivadas o interesadas a aprender inglés?

Entrevistada P2: las monitoras de primaria en la tarde le dijeron a Entrevistada P3, ¿tú quieres enseñar inglés en primaria? Y ella dijo: ¡claro! ella empezó por los números, empezó por los colores y las tuvo entretenidas una cosa loca entonces a ellas sí les gusta y es importante al igual lo que yo te decía para decimo y once es super importante para sus pruebas ICFES porque tú sabes toda la parte de inglés para ellas es difícil, ahora el veinte las voy a ver matando cabeza porque solamente vamos a salir dos monitoras que vamos a apoyar todo ese proceso y hay chicas que nunca quisieron ir a las pruebas que se hicieron en la tarde para conocer cómo se hacía la prueba entonces van allá a llegar y pues al pinochazo desafortunadamente, las que estuvieron el año pasado y vieron inglés dicen, bueno, sí, algo me acuerdo de lo que se vio en inglés pero pues las que presentaron acá su cartón de bachiller y que salieron hace quince o veinte años y van a presentar su prueba ICFES y pero no fueron en las tardes porque hace tres meses en las tardes las chicas de Uniminuto empezaron, cada una en su especialidad porque hay una que es más duro en su área, como a enseñarles chicas, las pruebas ICFES son así entonces ellas casi no le ponen interés y son cincuenta chicas que van a presentar su prueba ICFES. Entonces yo siempre

digo el inglés es fundamental o sea en todos los procesos desde un saludo, los colores, es chévere armar una frase y poderse comunicar es importante y desde primaria sí, sí les gusta porque qué día hicieron el plan piloto y Entrevistada P3 dijo, oiga sí, chévere yo pensaba que ellas no querían y son señoras de sesenta y sesenta y cinco años y de una vez la cogieron. A mí sí me parece genial además porque no hay profesor de secretaria entonces sería una parte chévere para un complemento ahí en educativa.

Investigadora: ¿Cuentan con mallas curriculares o listado de contenidos y habilidades a desarrollar en clases? ¿De dónde sale este material o quién lo proporciona?

Entrevistada P2: los profesores traen las mismas mallas curriculares de los colegios exactamente lo mismo que se maneja en los colegios ellos nos facilitan empezando enero y empezando julio, ellos nos mandan la malla curricular y pues al igual como yo tengo esa malla y ya me la sé de memoria entonces pues ya es más fácil ese proceso para las monitoras nuevas pues obviamente es un nuevo proceso, investigar, ir a la biblioteca, esto de que se trata en caso de que el profesor no llegue o que pase algo entonces voy preparando la clase de esta manera entonces ellas pueden pedir que les impriman las guías, ahí están las impresoras, las resmas oficio, carta, hay también impresora a color entonces todo ese material va dentro del presupuesto anual del INPEC. De hecho, el PEI es del Panamericano, la malla es del Panamericano, esa es la matriz, es como el universal. Todo viene del colegio.

Investigadora: Teniendo en cuenta que conoces las mallas o tienes acceso a ellas ¿Qué consideras que se podría enseñar en inglés?

Entrevistada P2: Para inglés, tu deberías llegar con algo muy sencillo, tu temática porque si se les hace como una prueba en qué nivel están, van a sentirse mal, porque en el tema de ciudadanas, física, química pues los temas ya están establecidos y hay profesores, pero aquí en inglés sí toca empezar de cero entonces diría que con el tema base se les hace como una prueba oral o en la explicación y bueno, estás chicas en qué están o qué saben y de ahí tú arrancas esa es la diferencia del inglés con las otras materias porque pues ellas ya vienen de otros temas, por ejemplo, en español hasta CLEI estamos en lectura crítica listo entonces seguimos con este tema en cambio en inglés no, no podemos decir: termino este tema y sigo este porque no hay profesor, malla, nada y la verdad es que no ha habido doliente para eso pero pues gracias a Dios tenemos esa monitora que ha hecho su mayor esfuerzo y ha hecho que las chicas le cojan amor al inglés, todo el mundo la quiere y es una persona muy especial para educativa.

Appendix D

Provides the full transcript of the interview conducted with Interviewee P3, conducted in 2024. The following transcript corresponds to a semi-structured interview. While the questions in Appendix A served as a guide, additional topics emerged during the conversation.

Investigadora: quiero agradecerte por esta entrevista y por el espacio. Te voy a hacer algunas preguntas sobre Educativa, tu proceso allí y la enseñanza del inglés. Entonces empezamos contigo, podrías contarme un poco de ti, de Educativa, ¿cuánto tiempo llevas allí?

Entrevistada P3: Mi nombre es Entrevistada P3, tengo 42 años, he estado aquí recluida por aproximadamente cinco años tres meses, pero como monitora llevo dos años, he estado aquí en varias clases, en educativa, siendo monitora de matemáticas, monitora de inglés actualmente, también apoyando otras áreas como filosofía. Bueno educativa es como el modelo o bueno como la estructura en donde todas las internas del Buen Pastor estudian, entonces allí se encuentran varios CLEI que son como los grados, por decirlo así, entonces está el CLEI 1, el CLEI 2, el CLEI 3, está el 4, el 5 y el 6. Entonces, ¿qué son esos CLEI? Son los niveles o grados. El CLEI 1 es como primero y segundo de primaria. El CLEI 2 es tercero, cuarto y quinto. El CLEI 3, sexto, séptimo. El 4, octavo, noveno. El CLEI 5, décimo. Y el CLEI 6 es 11, grado 11. Yo particularmente, me estoy centrando más que todo en el 5 y 6. Casi siempre es el 6. Porque pues allí ya las chicas tienen que tomar su prueba de inglés, la prueba a Saber, pero pues que también tiene la parte de inglés. Yo he sido monitora de filosofía, entonces he apoyado pues varios CLEI enseñando esta materia y también he estado en matemáticas y español en otros CLEI también, obviamente en el 5 y en el 6 me enfoco en inglés, que en el CLEI 6 pues es apoyar los procesos de las estudiantes para que ellas puedan presentar y sentirse un poco más confiadas con la prueba a saber. Ellas toman la prueba pues ya cuando han superado todos los CLEI, así como pues en un colegio y ya. Entonces eso es así como a grandes rasgos como función educativa.

Investigadora: ¿Cuántas mujeres hay aproximadamente en Educativa actualmente?

Entrevistada P3: Bueno, en Educativa hay muchas mujeres, hay unas 300 mujeres aproximadamente estudiando. Esos datos obviamente los tiene el coordinador Pedro Pirazán. Nosotras somos monitoras, pues la verdad ese dato no los tenemos, pero sí son varias porque pues como te cuento son varias clases, entonces pues en cada uno hay

diferentes cantidades de mujeres. Algo importante pues ahí sí para mencionar es que hay muchas mujeres que empiezan animadas a estudiar, pero pues dejan de ir, entonces puede ser que yo ahorita te esté diciendo que tengamos aproximadamente 300, pero no sé, pueden ser menos o pueden ser incluso más.

Investigadora: ¿Y alguien aprueba o admite el ingreso a ese programa?

Entrevistada P3: Sí, bueno, como te comentaba, nosotros tenemos un coordinador que se llama Pedro Pirazán, él es como el encargado de educativa, ¿sí? Y pues hay todo un proceso para ingresar aquí a educativa y también nosotras como monitoras tenemos nuestro proceso, entonces el proceso como tal de ingreso para las estudiantes, para las internas que quieren ser estudiantes, primero pues tienen que certificar que tienen un diploma o un certificado de estudio, pues generalmente uno les pide, bueno Pedro les pide el diploma de bachillerato, pero pues que es lo que sucede, que ese diploma de bachillerato muchas de las mujeres no lo tienen, no pueden acceder a ellos porque pues sus familiares no se los pueden traer o porque también hay mujeres que pues no han terminado su bachillerato, no han culminado sus estudios, entonces pues no tienen como un comprobante, un certificado de estudios, entonces al no tener ese certificado pues va al otro paso del proceso que es hacer una entrevista en donde pues se le hacen algunas preguntas de las áreas que se dan en Educativa, entonces algunas preguntas de Español, algunas preguntas de Historia, unas de Matemáticas, y ahí Pedro decide, pues obviamente no en ese momento, sino después ya de reunirse con algunas profesoras, o bueno, monitoras también, como en qué nivel pueden quedar las estudiantes, en qué CLEI pueden quedar. Y bueno, y en cuanto al proceso de las monitoras, pues es un poco parecido, pero en este caso pues no se nos pide a nosotras un certificado de estudios de bachillerato, sino ya un universitario técnico o tecnólogo.

Obviamente pues con ese certificado uno también puede demostrar el área en el que uno quiere participar. Yo particularmente estudié Negocios internacionales, y pues estudié hasta quinto semestre, pero pues no pude terminar, pero tenía un certificado que decía que yo había cursado tantas materias hasta tal semestre, entonces pues mi familia sí me lo pudo traer y pues con eso yo certifique que pues tengo ese nivel de estudios y pues también las materias que yo vi.

Investigadora: ¿Cómo ingresaste a Educativa y cómo terminaste siendo monitora?

Entrevistada P3: Bueno, como te comenté, yo tuve que pasar por el proceso, revisar qué era lo que yo quería o qué estudios tenía yo para ver si sí podía hacerlo, o sea, si sí podía volverme a monitora, pero bueno, es todo un proceso. Yo ingresé a educativa porque, bueno, todas tenemos la posibilidad de una reducción de pena por medio de algún trabajo o alguna actividad, ¿sí? Entonces, pues estaba mirando qué actividades había, acá tenemos por ejemplo la posibilidad de ir a hacer trabajos, son como talleres, pero pues la verdad yo no es que sea muy buena en eso, mantenimiento tampoco soy muy buena, entonces pues no, yo dije no, ¿qué puedo hacer yo? Y ahí me puse a hablar con otras compañeras y ellas me recomendaban mucho pues por qué pues es ir allá a estudiar. Yo inicialmente quería ir a estudiar pues porque uno puede salir de pronto con algún título o algo, la verdad yo no sabía. Entonces pues me acerqué, le pregunté a Pedro y pues ahí fue cuando pues me dijo que yo no podía estudiar ahí porque pues yo ya tenía mi bachillerato que yo tenía que de pronto aplicar a ser monitora. ahí se abren como puestos o convocatorias para ser monitora y como hubo posibilidades de aplicar y pues casualmente para ese momento si había dos posiciones libres entonces yo dije bueno pues por qué no, entonces pedí el certificado que me lo trajeran y luego Pedro me hizo la entrevista y pues obviamente ahí sí depende

también mucho de uno cómo se desenvuelva, me hicieron preguntas sobre matemáticas, me hicieron preguntas sobre inglés, me hicieron preguntas sobre español. Ese fue como mi proceso, luego ya después de que hice la entrevista, entonces Pedro, el coordinador, es el que da el visto bueno, también la junta de trabajo lo da y ya uno arranca y ya. Y pues eso es, me parece que pues acá ser monitora es muy porque pues uno no tiene reubicación, ¿sí? Entonces yo no tengo que esperar a que después de seis meses, después de terminar seis meses enseñando, yo tenga que ir y buscar otro tipo de descuento y estar mirando si soy buena para esto, ¿no? Y como te mencioné, pues en talleres no y en manualidades pues es que tampoco me va muy bien. Y pues la verdad, apoyar aquí los procesos me parece muy emocionante, le he cogido muchísimo cariño. Además pues creo que te contó mi compañera que yo tuve la oportunidad pues de viajar a varios países entonces pues a mí se me dio mucho esto de los idiomas y pues particularmente el inglés yo pude desenvolvernos muy bien y pues con Pedro estuvimos hablando porque si hay una necesidad de las estudiantes pues por acercarse a la prueba de inglés porque pues ellas ven álgebra, ven geometría, o sea, ven como así las ramas, obviamente no es a profundidad, pero sí tienen un acercamiento a esas áreas, también tienen español, obviamente se hace un apartado de lectura crítica, que es algo que la prueba les pide, pero pues no hemos tenido algo de inglés porque hace unos años el SENA nos estaba brindando como el apoyo con unos cursos de inglés, y con unas estudiantes pues hacían acá sus prácticas, pero pues cuando hay convenio o cuando se pone muy complicado el acceso acá pues no vienen, entonces pues ya nos toca a nosotras con nuestros propios recursos mirar qué hacemos y pues si las muchachas, las chicas tienen muchas necesidades en torno al inglés porque pues son lecturas muy extensas, es vocabulario que de pronto ellas no entienden muchas veces, incluso a mí me ha pasado porque pues una cosa es hablar el inglés, sí o sea que yo vaya y me desenvuelva en otro

país y que yo tenga conversaciones pues con otras personas pero otra cosa es ya presentar una prueba que es un poquito más rigurosa porque pues ya preguntan cosas muy técnicas hay unos apartados de la prueba que sí son muy puntuales que son muy sencillos y uno les puede dar pistas a ellas pero hay otras de textos que sí ya tienen unas cosas un poco más avanzadas y pues como acá no se ve inglés en todos los niveles pues obviamente ellas quedan perdidas. Entonces, a nosotras como monitores, ya volviendo al punto, a nosotras como monitores si nos piden pues ese certificado de materias, nos piden, también nos hacen una entrevista, Pedro nos hace una entrevista junto con un profesor de la SED para mirar si nosotros tenemos pues esa vocación, si realmente sabemos del tema, entonces como yo te mencionaba, yo he sido monitora de matemáticas, español para sobre todo el CLEI 5, CLEI 6, de filosofía y pues como te digo estos últimos años en el área de inglés.

Investigadora: ¿Y allá cuentan con profesores o practicantes?

Entrevistada P3: Bueno, las practicantes a veces dependen mucho, de los convenios que haya o el permiso que les den. Hay semestres o hay periodos en los que nosotros tenemos practicantes de la Uniminuto, pero pues de inglés hace rato no hay, no hay monitores de inglés, entonces pues es complicado y profesores tampoco tenemos. Los profesores acá en educativa se asignan, los asignan por la Secretaría de Educación Distrital, entonces son profesores que pues tienen horas extra acá en educativa y esos profes pues obviamente también trabajan en colegios, entonces muchas veces se les cruzan los horarios, muchas veces no alcanzan a llegar, hay profesores que a veces tienen paros o hay cosas afuera entonces pues es muy complicado que lleguen entonces por eso nosotras como monitoras apoyamos esos procesos mientras los profesores llegan o mientras no están. Incluso pasado que pues los profesores tienen un contrato como un calendario en donde les dicen cuántas

horas tienen que hacer y pues si ya las cumplieron pues no vienen acá por ejemplo eso pasa en los periodos de vacaciones. Casi siempre a la mitad de año hay un mes de vacaciones en los colegios y pues acá en educativa pues no, nosotras seguimos estudiando. Entonces pues esas horas o esos espacios nosotras tenemos que darlas, planearlas, evaluar, ¿sí? Porque pues las estudiantes siguen viniendo acá y al igual como te decía, a estudiantes y a monitoras nos descuentan pues por venir acá a dar clases y ellas a tomar las clases. Entonces pues es complicado. Hay profesores acá de matemáticas, una profesora de matemáticas, una de filosofía o uno de español, pero pues como te digo en inglés no hay y monitores, y practicantes tampoco hay. Yo me respaldo mucho por el profesor de español, él es el profe que me ayuda a revisar a mí mis planeaciones, las actividades, él incluso muchas veces pues intenta liderar las clases porque pues obviamente no todo recae sobre mí, pero sí él muchas veces intenta liderar las clases, me apoya, yo también a él le comento pues qué pienso hacer o qué pienso enseñarles a las chicas, pero pues ya, no es que tengamos así un profesor fijo de inglés.

Investigadora: ¿Y cuánto duran las clases y cuántas hay por semana?

Entrevistada P3: En educativa, bueno, esto es importante pues mencionártelo. Cada grado dura seis meses, sí, entonces por ejemplo décimo y once si una estudiante, una chica puede probar que hizo hasta noveno de bachillerato, tiene su certificado, su diploma, entonces pues ella inmediatamente ingresa a décimo, entonces pues en un año ella ya puede graduar como bachillerato presentar su prueba de ICES. Entonces, bueno, en esos seis meses las chicas tienen clases de lunes a viernes dos veces al día, un periodo en la mañana y un periodo en la tarde, pero pues hay días en los que no nos da el tiempo. ¿Por qué? Pues porque hay situaciones y hay actividades institucionales, culturales. Entonces, por ejemplo,

el primer bloque, que es el de la mañana, va de ocho y treinta a diez y treinta, son solo dos horitas, pero pues esas horas se pasan volando porque pues uno tiene que llegar, el profesor también tiene que llegar, llamar lista, organizarlas, o sea, es como todo un protocolo y luego ahí sí se empieza la clase. Entonces, no estamos empezando muy a las ocho y media de la mañana, es más tardecito entonces pues en sí las horas de clases son más reducidas y como te digo pues hay días en los que no viene el profesor o hay alguna actividad de pronto viene alguna iglesia y nos visita o hay misas, cosas así entonces pues no es muy probable que tengamos todas las clases y el de la tarde el de la tarde es de dos a tres y media, pero vuelve y pasa lo mismo, no es el bloque completo.

Investigadora: ¿Cuántas monitoras hay?

Entrevistada P3: Por CLEI hay una monitora, entonces en primaria hay una monitora, en el CLEI 1 hay una, en el CLEI 2 hay otra, y estas monitoras pues lo que hacen es apoyar al profesor, pues excepto el caso de inglés, que pues al revés, los profes me apoyan a mí en revisar las guías, revisar de pronto las actividades que yo pienso hacer, los talleres, sí, como las actividades, ellos también me aportan con muchos materiales sobre las pruebas.

Estamos como una monitora por Clay y pues nos vamos apoyando, apoyamos también a los profesores, entonces no quiere decir que yo como soy solo de inglés, me quedo en inglés, ¿no? Yo apoyo otros procesos del CLEI 5 y del CLEI 6, como te decía, filosofía, español, matemáticas yo los apoyo a ellos y en otros CLEI yo también voy, de hecho, hace poquito hice como una prueba en el CLEI 1, fui y enseñé inglés, hice una clase ahí piloto, yo les pregunté pues obviamente a las chicas y a los profesores si había la posibilidad de hacerlo y se abrió la posibilidad fue un momento en uno de los bloques de clase y les dio una clase muy sencilla de inglés o sea porque pues yo sé que allí hay todo tipo de población que eso

también es importante aquí en educativa nosotros estamos trabajando con mujeres que no sé de los 30 hasta los 60 65 años entonces pues están todas las poblaciones y ellas vienen con muchísimas cosas así, entonces no es de que yo voy al CLEI 1 y me voy a encontrar con mujeres de 20 años únicamente, no, es una mezcla, entonces el día que yo fui a hacer esta clase me encontré con mujeres incluso que apenas están aprendiendo a escribir, entonces es muy muy importante también saberlas llevar, ellas quedaron emocionadísimas con las clases de inglés, pero pues desafortunadamente soy sólo yo dando la clase de inglés, entonces pues yo no puedo irme allá al CLEI 1 a enseñar, al 2, al 3, a todos los CLEI, porque pues ya me queda muy complicado, como te digo, son sólo dos periodos en el día y pues casi siempre en el periodo de la tarde es donde yo me centro con las del CLEI 6 a trabajar para la prueba, ¿sí? Obviamente, como te digo, no todas les llama la atención eso, pero pues sí las que están realmente interesadas en graduarse y en tener su certificado de la prueba ICFES, pues sí, muchas van. Entonces, en esa prueba piloto que yo hice, les enseñé colores, les enseñé algunos números, fueron actividades muy sencillitas, muy cortas, pero que la verdad sí se les hizo muy, muy llamativo a ellas, porque salieron emocionadas, muchas de ellas ya salieron despidiéndose, señalando colores, que esto también es necesario, o sea, se sintieron en la capacidad de aprender inglés, que eso es lo importante, que estén motivadas, que se sientan capaces, que quieran hacerlo, entonces pues yo inmediatamente les conté a mis compañeras, a las otras monitores, pues por si ellas también tienen conocimientos en inglés, pues para que vayan metiendo palabritas, pero pues obviamente es un proceso muy duro y no solo de una persona.

Investigadora: ¿En dónde se toman las clases?

Entrevistada P3: Las clases se dan en salones, nosotros tenemos un espacio de salones, esos salones están divididos, nosotros también tenemos biblioteca, tenemos unos salones, tenemos la sala de computadores, pero pues esa sala pues la verdad la usamos más que todas las monitoras junto con los profesores en el momento de planear las clases o también en las clases de tecnología cuando se tienen clases de tecnología pero son contadas, como te digo acá se le da prioridad a las áreas que de pronto salen a las pruebas a ver, entonces se da mucha matemática, se da mucha ciencia, química, física, español, yo que hago el énfasis en inglés, pero ya, o sea acá generalmente el espacio de la sala de computadores no es la usamos para planear clases, para mandar las actividades a los profesores, los profesores también allí usan de pronto para imprimir guías y esas cosas.

Investigadora: ¿Y cuáles son los intereses de las mujeres que van a educativa? ¿Por qué crees que van?

Entrevistada P3: Yo creo que tanto monitoras como estudiantes, nosotras tenemos un descuento de pena, sí, entonces pues esa ya es una motivación, poder reducir algo de tiempo. Pero después uno va mirando qué beneficio le puede traer o pues a mí como monitora me interesa y lo que yo te decía yo quería salir con un título, hacer algo, porque pues acá nos dan la oportunidad de descontar pena, sí, y pues eso es bueno, o sea ya hay como un motivante, pero pues mientras uno se va, uno le va cogiendo ritmo, pues a este, como a este mundo, pues ya empiezan a haber otros intereses, sí, entonces como te decía con las estudiantes del CLEI, cuando yo hice la clase de ellas, ellas estaban muy motivadas y sus intereses, ellas me decían es que yo quiero hablar inglés, es que yo quiero comunicarme con un gringo, es que yo quiero viajar, a mí me gustaría trabajar en un call center cuando salga, entonces, esas cositas son como las que las empiezan a motivarlas a

ellas porque ya le empiezan a ver la utilidad al idioma, ¿sí? Entonces, pues, muchas de ellas a lo que te decían el CLEI 6, pues, las chicas están motivadas después por salir con su prueba ICFES, porque, pues, eso antes no se veía. Otras compañeras a mí me decían que hace unos años, pues, no, ellas terminaban su grado 11 y se les daba el certificado, el diploma, pero ahorita sí se hace la ceremonia de graduación, se les da la oportunidad de tomar la prueba ICFES, entonces hay como esas motivaciones de que ellas ya puedan salir de acá a cumplir su condena y poder pues ya presentarse a un trabajo, incluso presentarse al SENA porque ya tienen la prueba ICFES que también es un requisito en muchos lugares. En cuanto al inglés pues ellas también dicen que es más útil por si de pronto les sale algún trabajo, tienen conocidos contactos que dicen que pues si saben inglés ellos los ayudan a ubicar laboralmente, entonces si le ven esa finalidad, o sea es como que quieren poder comunicarse, quieren poder trabajar, le están viendo ese lado útil al idioma, entonces esos yo creo que son como los intereses de ellas y pues también de uno, yo también digo, o sea a mí la oportunidad, por ejemplo, si aquí abrieran la oportunidad, que fue cuando yo quise hacerlo, cuando yo entré a educativa, yo quería ir a estudiar, yo no quería ser monitora, sino estudiar, hacerme un técnico, un tecnólogo, algo pues para seguir mi carrera, pero pues desafortunadamente acá se depende de los convenios, entonces si no hay un convenio, pues eso no se puede hacer y pues desafortunadamente ahorita el único convenio que hay es con el SENA, pero no son cursos que de pronto muy llamativos o pues a mí particularmente no me parecen llamativos porque son de gestión, son como de unas cosas que de pronto uno no, o sea yo no le veo utilidad a eso y no tiene nada que ver con mi con mi carrera con la que yo estaba haciendo y pues ahorita yo ya estoy metida en el mundo de enseñar entonces tampoco me parece como muy llamativo, yo que vería interesante que por ejemplo hicieran un técnico, un tecnólogo en inglés, que viniera una persona a enseñarnos a ser un técnico,

por ejemplo, en la sala de computadores, algo de manejar computadores, cosas así, pero pues la verdad no, no hay convenios, es muy complicado, incluso han venido a otras universidades y pues como acá hay tanto trámite para ingresar, pues se queda hasta ahí. Entonces pues yo siento que esos son como los intereses, ¿no? De pronto laboral cuando ellas salgan porque se están proyectando, nos estamos proyectando pues a salir y queremos pues también ser útiles o sea tenemos que salir a hacer algo.

Investigadora: ¿qué materias enseñas? ¿cómo las enseñas? ¿tienes guías temarios?

Entrevistada P3: Acá las materias casi son, sí son casi todas las materias que salen en la prueba pues yo te hablo desde el CLEI 5 y 6 que son los que yo más apoyo y más, pero pues eso también depende de cada CLEI. En el CLEI 1, por ejemplo, yo te decía, las mujeres no saben escribir todavía, hay muchas de ellas que no saben escribir ni leer, entonces pues ahí la materia que más fuerte, como que más énfasis tiene es la de español y lectura, ¿sí?, porque es como una alfabetización. Entonces a las mujeres se les enseña a leer, a escribir, a que se presente, pues ellas hablan obviamente, pero pues esa parte educativa no la tienen, son mujeres también ya muy mayores. En otros CLEI se enseña también física, química, álgebra, trigonometría, se enseña pues español, filosofía, ética, esas materias se enseñan, pero pues obviamente lo que te decía son por clases, ¿sí? ¿Qué enseño? ¿Cómo las enseño? yo apoyo a los profesores de filosofía, matemáticas, español y aparte enseño inglés, ¿sí? Entonces en los bloques de la mañana yo apoyo a estos profesores y yo los ayudo pues a organizar a las chicas, llamar lista, de pronto ir haciendo ejercicios en el tablero mientras ellos llegan o revisando la tarea que se les dejó y ya en el bloque de la tarde pues entonces yo hago mi clase de inglés con las chicas pues para hacerles el énfasis en la prueba ICFES, entonces ahí ya los profesores de las mí me apoyan

con material y también pues acá hay algunos libros pero pues esos libros son donaciones o sea como tal no hay un libro que enseñe para la prueba de ICFES ni hay un libro que yo pueda usar como guía porque pues son libros de colegios que han hecho donaciones acá entonces no hay muchos libros de los mismos que yo le pueda repartir a mis 10 estudiantes el mismo libro no y pues son libros un poquito diferentes a lo que se enseña acá y a todo lo que nosotras vemos, porque pues en los libros uno encuentra ejercicios ahí de escucha, pero pues uno no tiene el CD, uno no tiene el audio, entonces pues ya ahí entramos perdiendo. Entonces pues en la tarde yo sí intento hacer mis ejercicios de esos libros y yo saco copias, en la biblioteca, pero vuelvo y te digo pues es rara vez, generalmente yo planeo los materiales o los profes del colegio me traen sus guías de simulacros y con eso yo también pues practico la lectura, el vocabulario y ya. O también a veces uno planea las clases en la biblioteca con los profesores y pues uno descarga material de internet que eso también es pues muy viable.

Investigadora: ¿Y en ese sentido tú evalúas las clases?

Entrevistada P3: Sí, si yo evalúo las clases pues como te digo todo es con apoyo de los profes de la SED, ellos son los que nos dicen cómo evaluar, ellos nos dicen hay que evaluar con tal número, o hay que ponerle tal número a este trabajo, o yo lo veo de tal manera, entonces no, yo creo que el trabajo de no sé, de María es de un 4 o 5, pero pues eso es mientras uno le va cogiendo como la costumbre a la escala, porque pues los profesores nos muestran a nosotros cuál es la escala valorativa, cómo se evalúa en el colegio y así nosotros también evaluamos acá. Los profes, la mayoría son los profes son del Colegio Panamericano y nosotros estamos con los documentos de ese colegio, entonces los profesores nos traen que la malla curricular de allá, nos dicen cómo se evalúa allá, incluso

hay momentos en los que, pues obviamente nosotras como monitoras chocamos mucho con ellos porque pues acá hay normas diferentes a las de un colegio, ¿sí? Y a veces se presentan situaciones que uno no está pensando en qué van a suceder y los profesores no saben cómo actuar porque pues es una situación diferente a lo que se presenta en un colegio. Entonces, por ejemplo, acá viene una mujer, una chica que no quiere la clase, que está muy mal emocionalmente, de pronto que en su patio hubo un problema, se le perdió algo, bueno, qué sé yo, pueden pasar miles de cosas y entonces pues llegan muy cargadas a la clase y los docentes intentan como manejar esas situaciones tal como se manejan en un colegio y eso no es así. Nosotros acá tenemos unas reglas que tenemos que seguir y pues a veces los profes no lo conocen muy bien, no saben cómo manejarlo, entonces pues por eso nosotras también estamos ahí de apoyo, entonces la verdad nosotras sí somos un apoyo para ellos, pero bueno, ese es otro tema, pero ellos también son apoyo para nosotros en todos los aspectos, entonces en la evaluación ellos nos dicen cómo evaluar, uno también ya se va acoplando al cómo evaluarse. Entonces, si, por ejemplo, las estudiantes participan, pues uno les tiene en cuenta la participación. Si las estudiantes hacen la tarea, pues uno les tiene en cuenta eso. Pero pues como te digo, eso depende también del tiempo, del tema. Pero si hay un apoyo total por parte de los profesores en la evaluación y como te digo a veces se pasan a otros momentos como lo de las normas o el reglamento que eso sí ya es muy diferente porque pues nosotros tenemos nuestras reglas y normas que a veces incluso los también los choca a ellos porque acá son situaciones muy diferentes como te digo hay situaciones en los patios antes de venir acá a las clases hay situaciones en los patios y ellos no de eso porque pues ellos no están acá, ¿sí? Ellos únicamente conocen a las estudiantes pues en sus dos horitas de clase y ya y no más y salga corriendo porque a las 12 los profes ya tienen que estar en sus colegios entonces ellos vienen también en un afán y nosotras en

cambio sí somos las que convivimos acá y sabemos cómo funcionan esas reglas, esas normas y pues no se maneja igual que un colegio.

Investigadora: con respecto al inglés consideras importante aprenderlo, enseñarlo, ¿es importante escribir eso en educativa?

Entrevistada P3: Sí, claro, sí, sí, es muy importante, como te decía, las mujeres acá lo vemos, o sea, los estudiantes lo ven muy necesario para el después de, o sea, cuando nosotros salgamos, ¿qué vamos a hacer? Entonces, las chicas de clase están emocionadas, porque afortunadamente yo les puedo ayudar con algo de la prueba, así cuando ellas estén en su prueba, pues ellas no estén paralizadas y sepan bueno y qué es esto y esto de dónde sale o les toque responder al pinochazo o no, entonces ellos lo ven útil pues por ese lado porque pueden presentar su prueba, sale con una prueba y pues con su certificado y también pues porque puedan conseguir de pronto oportunidades laborales porque ahorita pues el inglés es necesario para todo, entonces el hecho de que ya tengan bases, de que al menos lo entiendan porque es que eso es lo que ya a mí me dicen como no yo a usted ya le entiendo y digo claro eso es importante que le pierdan como ese miedo a escuchar el inglés o a verlo o a leerlo porque la verdad si se necesita entonces yo sí lo creo necesario útil importante pero pues si sería bueno eso también tenerlo desde el primer CLEI que las chicas vayan teniendo ese acceso porque cuando llegan al 5 y al 6 que es donde más o menos les pueda ayudar, ahí es donde a veces se me chocan muchas o a veces ellas deciden no volver, dicen yo mejor la prueba la respondo así a lo que se me ocurra, porque pues también se predisponen, lo ven muy difícil porque es enfrentarse a una prueba que nunca antes han visto.

Investigadora: ¿Y crees que les gustaría aprender más, hablarlo, entenderlo, escucharlo?

Entrevistada P3: Pues, yo creo que lo importante, o sea, es que ellas sepan, o sea, que ellas puedan comunicarse, ¿sí? Aquellas mujeres que de pronto sienten ese gusto por el inglés, que puedan comunicar, que puedan tener conversaciones, pues no muy extensas, pero sí que puedan tener una conversación en donde puedan buscar, no sé, un lugar, puedan pedir una dirección, Por ejemplo, las chicas de CLEI 6 si se les hace el énfasis no tanto en comunicarse, sino entenderlo. Entonces, que puedan entender las lecturas, que puedan entender, por ejemplo, un correo. Así que, si ellas llegan a conseguir un trabajo donde tengan la posibilidad y oportunidad bilingüe, pues que puedan entender un correo, que puedan entender un mensaje, una solicitud. Entonces, en sí es eso. O sea, como que puedan escuchar, que puedan leerlo, idealmente que lo pudieran hablar también, pero pues yo sé que eso ya es mucho solo para seis meses de clase, que en sí no son seis meses, sino mucho menos, porque pues no, no tenemos todos los días de clase. Entonces, pues para mí, todas las habilidades son importantes, o sea, por mí que ellas salieran hablando, escuchando, leyendo, pero pues no se puede, entonces lo ideal le doy como a que lo puedan hablar, lo puedan entender.

Investigadora: ¿Y qué materiales tienen allá? ¿Cómo lo usas?

Entrevistada P3: Como te decía acá hay donaciones, acá nos hacen donaciones de libros, pero pues esos libros son de colegio, no son muchos libros, o sea yo no puedo tener el mismo libro para 15 estudiantes, no. Tenemos diccionarios, tenemos los computadores, tenemos una grabadora, pero ya. Las planeaciones, la verdad, yo las hago con base a lo que los profesores también me pueden aportar. A veces ellos de sus colegios, del Colegio Panamericano, me pueden traer libros, me pueden traer esos como los cuadernillos del

ICFES, de ahí yo también saco varias actividades y ya, esos son como los materiales que uso.

Investigadora: ¿Y lo usan las internas?, ¿Si se entiende ese material?

Entrevistada P3: Sí, pues generalmente si, o sea, siempre en la clase, por ejemplo, yo organizo mi clase como por momentos, entonces pues el primer momento, como te decía, ese sí lo compartimos todas, es el de llegar y organizarlas, porque pues ellas tienen que salir del patio a cierta hora. Nosotras tenemos que salir del patio antes, pues para poder llegar acá a organizar los salones, organizar las sillas. Después de eso, pues ya las chicas entran al salón, nosotros vamos llamando lista, mientras se ingresan también los profes acá al Buen Pastor, porque pues eso también es un proceso para entrar. Entonces, nosotras vamos llamando lista. Por ejemplo, si hay alguna tarea que dejamos del día anterior, entonces la vamos revisando, resolvemos preguntas, pues la saludamos obviamente, como te decía, hay unas chicas que a veces llegan muy bien, a veces no tan bien, entonces pues uno como que también va mirando qué va pasando en ese contexto. Luego de eso yo intento hacer como un abre bocas, ponerles alguna actividad cortica, algo del vocabulario que vimos la clase pasada, como para empezar la clase y que ellas no se sientan así que empezamos de una y después ya pues el material que se vaya a usar entonces por ejemplo si yo estoy haciendo una clase para la preparación de la prueba pues sí o sí voy a usar una lectura voy a usar una conversación entonces primero les explico les digo bueno en la prueba vamos a encontrar esto vamos a hacer esta cosa vamos a encontrar este tipo de actividad de preguntas y empezamos a hacer por ejemplo una lectura guiada. Ellas van leyendo en sus hojitas, y yo voy leyendo en voz alta, y luego intercambiamos, porque pues tenemos que hacer varias lecturas para que ellas también vayan entendiendo, porque pues yo les he dicho a ellas, en

la prueba no van a tener un diccionario, ni a la monitora que les va a estar ayudando, entonces pues obviamente tienen que guiarse por el contexto, yo intento darles a ellas también muchos tips para que ellas se ayuden y ya después de que hacemos esa lectura guiada intentamos responder una o dos preguntas pues en conjunto y ya al finalizar de la clase pues la idea es que ellas hagan su propia lectura solas, que respondan las preguntas, las socializamos, eso puede ser una clase pues para preparación de la prueba, pero como te digo hay diferentes tipos de ejercicios, hay diferentes tipos de materiales, un día les puse una canción pero pues toda la canción porque pues tampoco había acceso a ella, puse la canción en la grabadora y ahí ya les pasé una hojita con un pedacito de la canción y pues ellas tenían que completarla. Entonces son así diferentes tipos de actividades, pero obviamente uno tiene que explicarles a ellas qué estamos haciendo, hay que darles un contexto, una introducción, o sea, no podemos llegar simplemente y poner el material, porque pues eso es muy, pues es muy difícil para ellas.

Investigadora: ¿tienes una planeación o una lista de contenidos? ¿Y quién decide qué se enseña?

Entrevistada P3: los profesores traen las mayas curriculares del colegio, sí, y pues eso está obviamente de acuerdo al Ministerio de Educación, y por la SED, pero pues en el caso de inglés, yo como tal, pues no tengo un profesor me guíe en eso un profesor de inglés, entonces lo que yo intento hacer es primero ver lo que la prueba trae, entonces si la prueba trae vocabulario, trae algunas estructuras, entonces yo me guío con eso y a raíz de eso es que yo he guiado mis clases, entonces yo sé que para el CLEI 6 yo ya tengo como mi plan, sí, yo ya tengo mis planeaciones de clases, yo ya sé qué debo enseñar, qué no debo enseñar y además yo también de las estudiantes, porque si yo sé que ellas no saben muchas cosas,

mucho vocabulario, pues yo también empiezo por ahí. En la clase que yo te conté, la clase de CLEI 1 yo sabía que muchas de ellas no tienen un contexto en inglés, entonces pues empecé por lo más básico, colores, el abecedario, saludar, cosas así, porque pues es algo muy, muy sencillo, ¿sí? Y que sé que también les va a gustar de pronto aquellas que sí tienen bases, porque pues van a ayudar a más que no tienen, sí, entonces yo no tengo como tal un parámetro, como una planeación en donde diga qué voy a enseñar por parte de los profesores, por lo que no hay un profesor asignado, pero pues obviamente sí cuando hay un profesor asignado de la SED son ellos los que traen sus mallas curriculares o como su planeación del colegio y eso ya lo contrastan acá con nosotras las monitores porque pues nosotras también les ayudamos a ellos a mirar que sí va, que no va, porque a veces son temas un poco extensos y pues toca hacerlos un poquito más puntuales.

Investigadora: ¿Qué contenidos o temas crees que se deberían enseñar en inglés?

Entrevistada P3: Bueno, yo creo que depende del CLEI. Toca empezar con temas muy sencillos y ahí uno ya va mirando si se puede subir el nivel o no. Como te decía hay mujeres que les motiva mucho entonces creo que, si lo ven fácil al inicio, le pueden coger más gusto y aprenden rápido. Yo empecé con los colores, el abecedario, saludos, lo más básico, pero en el CLEI 6 yo no puedo demorarme mucho con esos temas porque las lecturas y la prueba son de otro nivel.

Appendix E

Certificate issued by the Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC)

acknowledging the presentation of the research project at an institutional symposium.



ESCUELA PENITENCIARIA NACIONAL CERTIFICA QUE

Ángela Milena Romero Reyes

Cédula de Ciudadanía : 1.020.817.049

Presentó la Ponencia: CONSTRUYENDO PUENTES A TRAVÉS DEL IDIOMA
En el Coloquio de Investigación 2024 de la Escuela Penitenciaria Nacional realizado los días 19 y 20 de noviembre.

Funza, 22 de noviembre de 2024

A stylized signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke.

Diego Alonso Arias Ramírez
Director Escuela Penitenciaria Nacional

Appendix F

Consent form signed by the inmates accepting their participation in the research project.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Encuentro de saberes	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016		Página 1 de 3

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Maestría en Enseñanza de lenguas extranjeras, Facultad Humanidades		
Título del proyecto de investigación	English as a foreign language for women serving time in a prison in Bogotá: a curriculum proposal.		
Descripción breve y clara de la investigación	La presente investigación cualitativa, de tipo análisis documental, analiza la enseñanza del inglés en un establecimiento penitenciario femenino con el propósito de identificar necesidades curriculares y diseñar una propuesta contextualizada que responda a las particularidades de mujeres privadas de la libertad.		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	N/A		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Contribuir al diseño de una propuesta curricular para la enseñanza del inglés, ajustada al contexto institucional y las necesidades de las internas.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Angela Milena Romero Reyes		
	N° de Identificación: 1020817049	Teléfono:	3024418998
	Correo electrónico: amromeror@pedagogica.edu.co		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO