UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE GRADUADOS
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN POLÍTICA Y GESTIÓN EDUCATIVAS

CONSTRUCCIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE LA PROPENSIÓN A APRENDER DE LOS ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY

Tesis presentada para optar al
Grado de Magíster en Educación
Mención Política y Gestión Educativas

EDUARDO ENRIQUE SANDOVAL OBANDO
VALDIVIA – CHILE
2012

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÌA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE GRADUADOS
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN POLÍTICA Y GESTIÓN EDUCATIVAS

CONSTRUCCIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE LA PROPENSIÓN A APRENDER DE LOS ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY

Tesis presentada para optar al
Grado de Magíster en Educación
Mención Política y Gestión Educativas

EDUARDO ENRIQUE SANDOVAL OBANDO
VALDIVIA – CHILE
2012

COMISIÓN EVALUADORA

Profesor Patrocinante

Dr. Alberto Moreno Doña
Facultad de Filosofía y Humanidades
Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales

Profesores Evaluadores

Dr. Rodrigo Browne Sartori
Facultad de Filosofía y Humanidades
Instituto de Comunicación Social

Dr. Marcelo Arancibia Herrera
Facultad de Filosofía y Humanidades
Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales

AGRADECIMIENTOS

A Dios por la oportunidad presentada y por acompañarme incondicionalmente en el hermoso proceso de aprendizaje vivido dentro del programa.

A toda mi familia, pero especialmente a mis padres quienes me dieron la vida y me inculcaron el valor de la responsabilidad, el esfuerzo, la tolerancia y la búsqueda permanente de nuevos y complejos desafíos.

A mis hermanos Claudia y Sergio, quienes me brindaron su amistad, confianza y apoyo frente a los momentos difíciles de la vida, entregándome una sonrisa y el optimismo necesario para concretar mis sueños.

A mis amigos Rodrigo D., Yalena, Matías, Nicolás, Rodrigo C., Pablo, Jaime, por su amistad y alegría aportada durante mi formación.

A la Universidad, el Programa y equipo de profesores que lo componen.

Al Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Becas de Magíster en Chile de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), por el apoyo brindado en la realización de este trabajo y al incentivo permanente para mi especialización en el Postgrado.

Al equipo de investigación FONDECYT N° 1110577, pero especialmente a Carlos Calvo y Silvia López de Maturana quienes me entregaron sus valiosas observaciones y me permitieron enriquecer mi investigación, descubriendo nuevas perspectivas de desarrollo profesional.

En especial al Dr. Alberto Moreno Doña
por su apoyo, confianza, optimismo y colaboración desinteresada
que en todo este largo proceso ha mostrado,
compartiendo sus conocimientos dentro y fuera de la sala de clases.

DEDICATORIA

A Dios.

A quienes me dieron la vida, su amor incondicional y las herramientas necesarias para alcanzar todos mis sueños.
Mis padres (Sergio Sandoval y Sandra Obando)

A mis hermanos de quienes pude aprender la humildad, la confianza, la solidaridad y el esfuerzo constante frente a la vida.
Claudia y Sergio.

A Mabel, aquella gran compañera que me apoyó y motivó constantemente para hacer este sueño realidad.

DECLARACIÓN

Yo, Eduardo Enrique Sandoval Obando con Rut 16.049.684-3, estudiante adscrito al Programa de Magíster en Educación Mención Política y Gestión Educativas de responsabilidad Académica Administrativa de la Escuela de Graduados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, declaro que soy autor del presente trabajo, que lo realicé en su integridad y no ha sido publicado para obtener otros Grados o Títulos o en Revistas Especializadas.

Eduardo Enrique Sandoval Obando

16.049.684-3

INDICE

ÍNDICE 1

RESUMEN **6**

1. INTRODUCCIÓN **7**

1.1. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO 10

1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 12

1.2.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 14

1.2.2. Subpreguntas de Investigación 14

1.3. OBJETIVOS: GENERAL Y ESPECÍFICOS 15

2. MARCO REFERENCIAL **16**

2.1. EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE INFORMAL 19

2.1.1. La Experiencia de Aprendizaje Mediado 20

2.2. ESCUELA Y APRENDIZAJE FORMAL 27

2.2.1. Deserción y Fracaso Escolar: Cifras Actuales 29

2.3 MARCO CONCEPTUAL 37

2.3.1. Aprendizaje Informal y Propensión a Aprender 37

2.3.2. Adolescente Infractor de Ley y Educación: Experiencias en América Latina 43

2.3.2.1. Experiencias en Brasil 45

2.3.2.2. Experiencias en Honduras 46

2.3.2.3. Experiencias en Venezuela 47

2.3.2.4. Experiencias en Uruguay 48

2.3.2.5. Experiencias en Colombia 49

2.3.2.6. Sistemas de Justicia Juvenil: Una Mirada desde la Educación 50

2.3.2.7. Educación Formal e Infractor de Ley 52

2.4. JUSTICIA JUVENIL EN CHILE 55

3. DISEÑO METODOLÓGICO **65**

3.1. DISEÑO INVESTIGACIÓN 68
3.2. TÉCNICAS METODOLÓGICAS 68
3.2.1. Historias de Vida: Una Posibilidad Metodológica 69
3.2.2. Construcción del Instrumento Utilizado en las Entrevistas en Profundidad 75
3.2.2.1. Presentación y Contextualización Inicial 75
3.2.2.2. Cuerpo de la Entrevista 76
3.2.2.3. Conclusiones, Observaciones y Cierre Entrevista 77
3.2.2.4. Validación del Instrumento 78
3.2.2.5. Guión Final Entrevistas en Profundidad 78
3.3. SUJETOS PARTICIPANTES 79
3.3.1. Contextualización Metodológica: Conociendo a los Sujetos Investigados 80
3.4. PLAN DE TRABAJO 83
3.4.1. Fases del Proceso Investigativo 83
3.5. CARTA GANTT 84
3.6. ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE LOS DATOS 85
3.7. PROCESO DE TRANSFORMACIÓN Y REDUCCIÓN DE LOS DATOS 90
3.7.1. Obtención de los Códigos en las Historias de Vida 92
3.7.2. Formando el Árbol de Categorías 96
3.8. CRITERIOS DE CALIDAD 130
3.9. CRITERIOS ÉTICOS EN EL PROCESO INVESTIGATIVO 134
3.10. INVESTIGADOR E INVESTIGACIÓN: UNA RELACIÓN A EXPLICITAR 137
3.10.1. Experiencias Surgidas Durante el Trabajo de Campo 140
4. EL INFORME DE INVESTIGACIÓN 157
4.1. ANÁLISIS LÍNEAS DE TIEMPO 157
4.1.1. Línea de Tiempo de Rodrigo 157
4.1.2. Línea de Tiempo de Jaime 161
4.1.3. Línea de Tiempo de Jason 165
4.1.4. Línea de Tiempo de Ismael 169
4.1.5. Síntesis de las Líneas de Tiempo 174
4.2. ANÁLISIS DE LAS AUTOBIOGRAFÍAS 177
4.2.1. Autobiografía de Rodrigo 177

4.2.2.	Autobiografía de Jaime	182
4.2.3.	Autobiografía de Jason	186
4.2.4.	Autobiografía de Ismael	191
4.2.5.	Síntesis de las Autobiografías	198
4.3.	ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	201
4.3.1.	Entrevista en Profundidad de Rodrigo	201
4.3.2.	Entrevista en Profundidad de Jaime	207
4.3.3.	Entrevista en Profundidad de Jason	214
4.3.4.	Entrevista en Profundidad de Ismael	223
4.3.5.	Síntesis de las Entrevistas en Profundidad	231
4.4.	DISCUSIÓN: DESCUBRIENDO NUEVAS RELACIONES POSIBLES	238
4.4.1.	Patrones de la Propensión a Aprender	239
4.4.2.	Factores Posibilitadores de la Modificabilidad Cognitiva	243
4.4.3.	Configuración de la Resiliencia	247
4.4.4	Contextos y Situaciones de Aprendizaje	250
4.4.5.	Trayectorias Escolares	260
5.	**TERMINANDO EL VIAJE**	**275**
5.1.	A MODO DE CONCLUSIONES	275
5.2.	LIMITACIONES Y PROYECCIONES	282
6.	**BIBLIOGRAFÍA**	**285**
7.	**ANEXOS**	**304**
I	LINEA DE TIEMPO DE RODRIGO	304
II	AUTOBIOGRAFÍA DE JAIME	325
III	ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A JASON	339
IV	CONSENTIMIENTO INFORMADO ADOLESCENTES	364
V	AUTORIZACIÓN ADULTO RESPONSABLE	366
VI	AUTORIZACIÓN DIRECTOR PROGRAMA SALIDAS ALTERNATIVAS	369
VII	SOLICITUD VALIDACIÓN INSTRUMENTO JUECES EXPERTOS	372
VIII	RECOMENDACIONES EXPERTOS	374

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLA 1	Tasa de Reprobación y Abandono Escolar en la Educación General Básica y Educación Media	32
TABLA 2	Tasa de Reprobación y Abandono Escolar en la Educación General Básica y Educación Media	33
TABLA 3	Códigos Generados en el Procesamiento de los Datos	93
TABLA 4	Categorías Generadas en Análisis Datos Cualitativos	96
TABLA 5	Categoría: Actividad Económica Familiar	99
TABLA 6	Categoría: Aprendizajes Desplegados por los Adolescentes	100
TABLA 7	Categoría: Configuración Resiliencia de los Adolescentes	102
TABLA 8	Categoría: Construcción de la Amistad	104
TABLA 9	Categoría: Construcción del Delito	105
TABLA 10	Categoría: Contextos y Situaciones de Aprendizaje	107
TABLA 11	Categoría: Deseos de Superación Personal	109
TABLA 12	Categoría: Determinantes Distales para el Aprendizaje	111
TABLA 13	Categoría: Estilos Relacionales del Adolescente con Familiares Significativos	113
TABLA 14	Categoría: Experiencias y Estados Emocionales Positivos	115
TABLA 15	Categoría: Factores que Posibilitarían Modificabilidad Cognitiva	117
TABLA 16	Categoría: Familias de Origen	120
TABLA 17	Categoría: Manejo del Conflicto	121
TABLA 18	Categoría: Patrones de la Propensión a Aprender	123
TABLA 19	Categoría: Relaciones Interpersonales de los Adolescentes	124
TABLA 20	Categoría: Trayectorias Escolares de los Adolescentes	127

TABLA 21	Relación entre los Criterios de Calidad y las Estrategias Desarrolladas para su Cumplimiento dentro del Estudio	133
FIGURA 1	Representación Fases Proceso de Investigación	83
FIGURA 2	Representación del Proceso Análisis de Datos Cualitativos	90
FIGURA 3	Mapa Conceptual Extraído a partir Árbol de Categorías resultantes Historias de Vida (Línea de Tiempo y Autobiografía respectivamente)	129
FIGURA 4	Síntesis Gráfica Principales Hallazgos encontrados en Líneas de Tiempo de los Adolescentes	174
FIGURA 5	Síntesis Gráfica Principales Hallazgos encontrados en Autobiografías	198
FIGURA 6	Síntesis Gráfica de las Temáticas Relevantes surgidas en las Entrevistas en Profundidad de los Adolescentes	231
FIGURA 7	Mapa Conceptual Extraído a partir Árbol de Categorías Resultantes Construcción Historias de Vida (Entrevistas en Profundidad)	239

RESUMEN

El siguiente estudio busca develar y comprender la propensión a aprender de los adolescentes vinculados a uno o más episodios de infracción de ley, que han sido derivados al Programa de Salidas Alternativas existente en la Región de Los Ríos. Así, nos interesó caracterizar los aprendizajes que éstos construyen, los patrones que caracterizarían su propensión a aprender, describir las condiciones o contextos, en los cuales se manifiesta esta propensión, junto con descubrir alternativas de modificabilidad cognitiva que permita apoyar estrategias de reinserción social desde la educación.

Metodológicamente utilizamos un enfoque interpretativo - cualitativo para captar la complejidad de la propensión a aprender de éstos adolescentes (Vasilachis, 2006). Asimismo, en la interpretación de los datos nos apoyamos en el análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y las Historias de Vida (Denzin, 1989; Pineaud y Jobert, 1989; Pujadas, 1992; Bolívar y Fernández, 2001)

Dentro de los resultados, podemos observar que la propensión a aprender de estos adolescentes, se caracteriza por la repetición, autonomía, una alta influenciabilidad y esfuerzo, desplegándose notoriamente en contextos informales de aprendizaje; pero al mismo tiempo, experimentando periodos de progresivo anquilosamiento al ingresar al sistema escolar formal, coartando sus verdaderas potencialidades educativas.

PALABRAS CLAVES:

Propensión a Aprender - Adolescente Infractor de Ley, Aprendizaje Informal - Modificabilidad Cognitiva.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación es develar y comprender la propensión a aprender de los adolescentes vinculados a uno o más episodios de infracción de ley, derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes (PSA ACJ), existente en la Región de Los Ríos, como Institución Colaboradora del Servicio Nacional de Menores (SENAME). El enfoque socio-histórico propuesto en este trabajo, se explica a raíz de que para comprender los procesos psicológicos del ser humano (el aprendizaje por ejemplo), se asume la interacción permanente y dinámica del sujeto con el contexto (tanto histórico como cultural), abandonando aquellas corrientes deterministas y fragmentarias del desarrollo humano. Así, la temporalidad adquiere especial importancia en las trayectorias vitales de estos adolescentes, ya que permite acceder a los diversos puntos de encuentros y desencuentros vinculados al desarrollo de su propensión a aprender, develando la compleja red de relaciones (testigos de vida como: padres, amigos, profesores, etc.) y contextos que le permiten o no, desplegar sus recursos cognitivos desde su nacimiento hasta la época actual, descubriendo y co-construyendo una visión más profunda y enriquecida de sus propias vidas y de cómo lo social influye dialógicamente en todas las esferas de sus vidas, como sujetos activos en la construcción del conocimiento a partir de la educación y en relación permanente con otros.

Por otra parte, la investigación se enmarca dentro del contexto de intervención de los Programas de Salidas Alternativas[1] (presentes en todas las regiones de Chile), dependientes del SENAME los cuales tienen la misión de atender y brindar un proceso de intervención socioeducativa con todos aquellos adolescentes que sean derivados desde los Tribunales de Justicia por su vinculación a uno o más episodios de infracción de ley, contemplados dentro de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N° 20.084. En lo particular, nos centramos en la profundización de las Historias de Vida de 4 jóvenes que se encontraban siendo atendidos dentro de este programa, para intentar develar como se manifiesta su propensión a aprender a lo largo de sus trayectorias vitales, las relaciones

[1] De acuerdo al SENAME (2008), el objetivo central de los Programas de Salidas Alternativas es desarrollar un programa de trabajo individualizado con adolescentes a quienes se les ha decretado una salida alternativa al procedimiento penal, que contemple una supervisión sistemática e intervenciones fundadas en un proceso de evaluación, y que contribuya al cumplimiento de la medida judicial y la integración efectiva a las redes locales.

que establecen (por ejemplo: a nivel familiar, grupo de pares, etc.) y de qué forma se vinculan o no a la infracción de ley, los contextos o espacios en los cuales la despliegan, para lograr descubrir los patrones que caracterizarían esta propensión al aprendizaje, y por otra parte, revelar alternativas de reinserción a partir de la educación, que sean acordes a los intereses y necesidades de estos adolescentes.

El presente trabajo se delimita en el tiempo, a la intervención que desarrolla el investigador, como Encargado de Casos, dentro del Programa de Salidas Alternativas de la ACJ durante Octubre 2011 hasta la actualidad, con jóvenes que inicialmente eran atendidos dentro de este programa y que posteriormente fueron egresando del mismo, tras haber cumplido con la medida judicial emanada por los Tribunales de Justicia, quienes se transforman en el pilar central de este estudio, para lograr comprender su propensión al aprendizaje a partir de sus historias de vida.

Las motivaciones que generaron este estudio, surgen debido a que en la actualidad, las acciones y esfuerzos que el Gobierno de Chile se encuentra realizando en torno a la intervención con los adolescentes infractores de ley y prevención de la delincuencia juvenil (Ley de Responsabilidad Penal Adolescente Nº 20.084, Programas de Intervención en medio libre, semi-cerrado y cerrado del Servicio Nacional de Menores, etc.), no han sido capaces, para abordar este fenómeno, de manera integral. Más aún, se han generado múltiples acciones desde el nivel central, sin conocer realmente el fenómeno ni al sujeto involucrado. Por ello, que resulta interesante plantearse algunas interrogantes respecto a: ¿Las acciones y estrategias existentes en Chile, tienen impacto en la globalidad del adolescente infractor de ley? ¿Cuáles son las oportunidades educativas que tienen estos adolescentes, a partir del sistema escolar actual? ¿Cómo se configura el delito en las Historias de Vida de un adolescente?

Sumado a lo anterior, el sistema educativo actual, se convierte muchas veces en un espacio inhóspito y expulsivo para estos adolescentes, al no tomar en cuenta sus recursos y experiencias previas, estableciendo indirectamente, procesos de marginación y exclusión que terminan por aumentar las tasas de fracaso y deserción escolar. De tal modo, que el problema central de esta investigación, radica en poder esclarecer: ¿Por qué un adolescente infractor de ley aprende con tanta facilidad en contextos y espacios

informales?, ¿Por qué se le dificulta tanto aprender dentro del sistema escolar formal (escuelas, liceos, etc.)?, y ¿Qué es lo que ocurre con la propensión a aprender de estos adolescentes a lo largo de sus Historias de Vida?. Para poder responder a la problemática planteada, es necesario lograr develar y comprender como se manifiesta esta propensión al aprendizaje en éstos adolescentes, penetrando en sus Historias de Vida.

El presente estudio se inscribe dentro del paradigma interpretativo cualitativo, guiado por un diseño flexible y modificable durante el transcurso de la investigación, que explorará, descriptiva e interpretativamente, cómo se manifiesta la propensión a aprender en los adolescentes infractores de ley. Dicha realidad ha sido escasamente investigada por las ciencias sociales y de la educación, razón por la cual, la investigación es de carácter exploratorio y observaremos el fenómeno en estudio tal y cómo se da en su contexto real y cotidiano lo que refleja, claramente, el carácter no experimental de nuestro trabajo. Asimismo, corresponde a una exploración transversal, ya que los datos serán recolectados en un tiempo y espacio determinado por el investigador, iniciado en Octubre 2011 hasta la fecha. En la interpretación de los datos, nos apoyamos en el análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y las Historias de Vida (Denzin, 1989; Pineaud y Jobert, 1989; Pujadas, 1992; Bolívar y Fernández, 2001).

El trabajo de tesis pretende concluir con un análisis de las proyecciones del estudio, como también de una serie de recomendaciones extraídas del mismo, para mejorar los procesos de intervención socioeducativos que se desarrollan en el trabajo con los adolescentes infractores de ley en Chile.

1.1. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En la actualidad, diariamente somos testigos a través de los medios de comunicación masivos (televisión, diarios, revistas, etc.), del paulatino aumento de los delitos, cometidos por adolescentes en nuestro País y de cómo éstos no logran adaptarse a los cánones escolares y sociales tradicionales, los cuales generan en la sociedad mayores índices de inseguridad, desconfianza y miedo frente a la delincuencia, sin distinción alguna, desconociendo las causas y motivaciones del sujeto, sus historias de vida, qué lo lleva a delinquir y los contextos en los cuales se desenvuelve.

Especialmente en el ámbito de los episodios de infracción de ley cometidos por adolescentes, las acciones y esfuerzos que el Gobierno de Chile se encuentra realizando en torno a la prevención de la delincuencia juvenil (Ley de Responsabilidad Penal Adolescente Nº 20.084, Programas de Intervención en el medio libre, Semi-cerrado y cerrado del Servicio Nacional de Menores, etc.), no han sido capaces, suficientes ni idóneos, para abordar a este segmento, de manera integral. Se han generado múltiples acciones desde el nivel central, sin conocer realmente el fenómeno ni al sujeto involucrado. Menos aún, el sistema educativo actual, ya que no ha sido capaz de atender a las necesidades educativas de éstos adolescentes, aumentando las tasas de fracaso y deserción escolar.

A pesar de las acciones jurídicas anteriormente descritas, “la delincuencia aparece sistemáticamente como una de las principales preocupaciones de la ciudadanía en todos los estudios de opinión pública” (Beyer y Vergara, 2006: 2). Lamentablemente, la realidad de estos jóvenes y sus experiencias vitales, siguen siendo aún desconocida por los actores claves y encargados de la toma de decisiones en Chile (Ministerio de Educación, Salud, Trabajo; Planificación, Cultura, Servicio Nacional de Menores, etc.), por lo que esta investigación adquiere mayor relevancia y valor teórico, en tanto, permitirá develar la propensión a aprender del adolescente infractor de Ley derivado al Programa de Salidas Alternativas, presente en la Región de los Ríos, desde la exploración de sus trayectorias vitales que nos hablan de su pasado (de las relaciones que establece y de cómo éstas lo han conducido a un episodio de infracción de ley, de los aprendizajes exitosos que ha desarrollado, de las condiciones y contextos en los cuales se siente triunfante, etc.), pero

también de su futuro frente al cual tiene, múltiples alternativas, como por ejemplo, continuar infringiendo la ley y convertirse en un adulto delincuente, o descriminalizarse; pero por sobre todo, descubrir cómo, cuándo y qué aprenden. Siendo una temática de estudio totalmente inédita, relevante y necesaria en la Región de los Ríos.

Sumado a lo anterior, la pertinencia e importancia de esta investigación radica en que permitirá explorar la propensión a aprender de los adolescentes y jóvenes infractores de ley, vinculados a la educación y el aprendizaje informal, como un medio eficaz para la integración social efectiva, en la medida en que se transforme en un medio dinámico, caótico y complejo, el cual permitirá entregar insumos teóricos y prácticos (propuestas) para el mejoramiento y fortalecimiento de las Políticas Públicas preventivas relacionadas con las distintas dimensiones del quehacer social (económicas, educacionales, familiares, urbanas, recreación, etc.), que tienen incidencia directa sobre éstos adolescentes, que aporten y contribuyan a conocer y comprender científicamente y con mayor profundidad esta realidad social.

En este mismo sentido, los resultados de esta investigación aportarán a perfeccionar las estrategias de intervención diseñadas por SENAME (en el marco del Programa de Salidas Alternativas), replantear la forma en que actualmente se educa y las estrategias de mantención en el sistema escolar de éstos jóvenes para que lo perciban como un medio atractivo para su desarrollo, reconociendo y valorando sus potencialidades y recursos personales, haciendo de las escuelas un medio cercano y flexible, que aproveche y reconozca las vivencias de éstos jóvenes, disminuyendo la marginación y exclusión social que existe en la actualidad.

En lo práctico, nos permitirá obtener información relevante, desde la visión de los propios jóvenes (para quienes es posible que no lo sepan, ó incluso que no lo sospechen), respecto de su propensión a aprender, pesquisa que resulta clave para contribuir a incentivar la implementación de futuras intervenciones preventivas en torno a la reinserción social efectiva desde la educación, considerando la percepción de este grupo social, que constituye aquel más vulnerable, y en donde se inician las conductas infractoras de ley en la Región de Los Ríos.

1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde la educación informal, es posible darse cuenta que en la actualidad, el sistema educativo formal rechaza e invalida la experiencia previa con la que cuentan los adolescentes vinculados a un episodio de infracción de ley, dado que la escuela "ha desarrollado un proceso implacable de apropiación y monopolización ilegitima de la educación, imponiendo un modo de ser escolar excluyente de otros modos posibles" (Calvo, 2008: 237). De esta forma, todo aquel repertorio de experiencias previas que desarrolla un adolescente, a lo largo de su vida, es desechado por el sistema educativo formal, ya que no se acopla a la planificación, programas y objetivos institucionalmente instaurados como parte del proceso de enseñanza de todo adolescente. La cultura escolar se rige por patrones dicotómicos que no permiten la emergencia de la flexibilidad, espontaneidad, complejidad y abstracción en los procesos de enseñanza aprendizaje, de tal forma que se "exacerba la creencia de que sólo la escuela tiene la propiedad de la educación" (Calvo, 2008: 238). Todo aquello que se escape de la lógica educativa formal, no puede ser reconocido ni validado por éste, y por ende, queda relegado al olvido.

Ante este panorama tan adverso para el adolescente infractor de ley y su vinculación a la educación formal, se produce un quiebre y un desencantamiento significativo, dado que no se le permite desplegar adecuadamente sus potencialidades y recursos personales, ahogándolo en un marco normativo intenso y rígido, que termina por precipitar el fracaso y la deserción escolar, "proceso que, en gran parte de los casos, ha sido acompañado por repitencias, bajos rendimientos, abandonos parciales, expulsiones, entre otros" (Flamey, 2006: 5). Es posible ver con qué facilidad aprende un adolescente en el contexto informal, descubre y establece nuevas relaciones posibles. De manera que "la lista de experiencias y aprendizajes es infinita en su diversidad, pero todas tienen en común el haber sido emergentes, caóticas, aleatorias y profundas en nuestra vida" (Calvo, 2010: 93). Por eso este tipo de aprendizaje es tan innovador, porque "se lleva a cabo en y con la vida diaria, cotidiana, donde sus momentos son esporádicos, ocasionales, casuales, fortuitos, de efecto más permanente o pasajero, según sean las condiciones témporo espaciales de la relación subjetiva, sea con una persona u objeto" (Calvo, 2008: 242). Se genera una relación armónica y dialógica entre caos y orden, que permiten el despliegue de los procesos educativos, los cuales "pueden comenzar desde el orden o del caos y

terminar en el otro extremo. Su riqueza radica en la tensión". Donde en definitiva, "el proceso queda abierto a lo emergente, a lo que podría ocurrir si pasara tal o cual situación o tal vez no ocurre de ningún modo o de uno inesperado; solo se puede planificar lo general, las rutas alternativas en un territorio a explorar, nunca el mapa detallado" (Calvo, 2010: 92).

Sin embargo, esta enorme propensión a aprender que posee un adolescente vinculado a uno o más episodios de infracción de ley, se ve absolutamente paralizada y coartada dentro del sistema escolar, donde manifiesta una gran dificultad para aprender en contextos tan normativos. Al respecto menciona Calvo (2008: 163), que en este sistema, el aprendizaje adquiere una lógica causal (todo tiene una respuesta desde las ciencias positivistas) y "secuencial, de acuerdo a la sucesión cronológica del calendario escolar, llevada a cabo en lugares predeterminados y evaluado objetivamente". Por tanto, se siguen perpetuando los roles tradicionales en la educación, donde el profesor queda obligado a enseñar, y el alumno obligado a aprender. Encerrados dentro del aula, regidos por normas y criterios rígidos de comportamiento, guiados por una planificación detallada respecto a cómo se debe enseñar, negando la emergencia de la curiosidad, autonomía, la imaginación, la creatividad, la autoorganización y lo subjetivo. De tal modo, que lo interesante y valioso de esta investigación, gira en torno a poder lograr descubrir y explorar qué es lo que acontece con la propensión a aprender del adolescente infractor de ley a lo largo de su trayectoria vital, los cambios que sufre y en qué contextos adquiere mayor desarrollo.

Acorde a lo anterior, en la presente investigación será interesante poder comprender y caracterizar la complejidad que encierra un acto delictivo (las habilidades, recursos y potencialidades que utiliza un adolescente en esta situación, bajo contextos informales de la vida cotidiana), y por qué no despliegan todos estos recursos en el contexto escolar (educación formal, ambiente de trabajo normativo, estructurado y lineal), pero sí en el ámbito de la delincuencia juvenil, vinculado al grupo de pares, pandillas y subculturas juveniles, con los cuales comparte valores, intereses, costumbres y trayectorias vitales similares. Sumado a lo anterior, es que cobra importancia el poder abordar la propensión a aprender de éstos adolescentes, que participan dentro de un

sistema de justicia juvenil que no incorpora ni visualiza a la educación, como un medio efectivo para apoyar la reinserción social de éstos adolescentes.

1.2.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se manifiesta la propensión a aprender en los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la ACJ (existente en la Región de Los Ríos), a lo largo de sus trayectorias vitales?

1.2.2. SUBPREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles serían los patrones que caracterizarían la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley y como se manifestaría a lo largo de su trayectoria vital?

¿Qué aprendizajes han manifestado los adolescentes infractores de ley a lo largo de su trayectoria vital? ¿Cómo los han logrado?

¿En qué condiciones, contextos y situaciones el adolescente infractor de ley ha logrado desplegar su propensión a aprender, a lo largo de su trayectoria vital?

¿Qué relaciones han manifestado los adolescentes, durante su trayectoria vital, que le han conducido a uno (o varios) episodio (s) conducentes a la infracción de la ley?

¿Sería posible que la propensión a aprender del adolescente infractor de ley permita descubrir pautas de modificabilidad cognitiva, que potencien sus recursos y competencias personales?

1.3. OBJETIVOS: GENERAL Y ESPECÍFICOS

1.3.1. Objetivo general

Develar y comprender la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, derivados al Programa de Salidas Alternativas de la ACJ (existente en la Región de Los Ríos), a lo largo de sus trayectorias vitales.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar y analizar los patrones que integrarían la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, a partir de su trayectoria vital.
- Caracterizar los aprendizajes construidos por los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, existente en la Región de los Ríos, a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Identificar y describir las condiciones, contextos y situaciones, en las cuales se manifiesta la propensión a aprender, de los adolescentes infractores de Ley, a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Explorar las relaciones generadas, por los adolescentes infractores de ley, a lo largo de sus trayectorias vitales, que lo han conducido a uno (o varios) episodio (s) de infracción de la ley.
- Descubrir alternativas de modificabilidad cognitiva para el adolescente infractor de ley, gracias a su propensión a aprender, a lo largo de sus historias de vida, que potencien sus recursos y competencias personales.

2. MARCO REFERENCIAL

En la presente investigación se pretende develar y comprender la propensión a aprender de las y los jóvenes infractores de Ley, desde sus propios relatos, discursos e historias de vida, tras su derivación e ingreso al Programa de Salidas Alternativas existente en la Región de Los Ríos, Chile, desarrollado por la Corporación de Desarrollo Social de la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA), como Institución Colaboradora del Servicio Nacional de Menores.

Una investigación de este tipo representa un área desconocida y escasamente investigada desde las Ciencias de la Educación, porque tradicionalmente se ha hecho más hincapié en los contenidos, que en los complejos procesos cognitivos que se ponen en juego en el proceso de aprender (Barello y Otros, 2005), guiados en su mayoría por la lógica cartesiana dominante. Asimismo, Pozo y Otros (2006: 32), aseguran que para cambiar la educación se requiere, entre otras muchas cosas, transformar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Es así como la presente investigación adquiere un valor agregado, al centrar su foco de análisis en torno a la perspectiva del propender a aprender y cómo se manifiesta en el adolescente infractor de ley, a lo largo de su trayectoria vital, valorando a partir de esta investigación “la diversidad antes que la unidad, el aprendizaje por sobre la enseñanza, el caos por sobre el orden” (Calvo, 2004: 12), como factores esenciales de la educación.

Investigaciones nacionales, de corte cuantitativo, describen la delincuencia juvenil de manera aislada y fragmentaria (Hein, 2004, Hein y Otros, 2005; Morales, 2006; Vargas, 2004), o relacionándola con la población juvenil que vive en condiciones de pobreza (Riquelme, 2004: 37). Sin embargo, estos trabajos no han permitido comprender la compleja trama de la delincuencia juvenil desde donde los sujetos construyen sus procesos vitales (Mettifogo y Sepúlveda, 2002: 12). Se podría pensar que no han logrado tal propósito porque han fundado sus interpretaciones bajo relaciones causa – efecto, reduccionistas, limitadas y lineales, que impiden explorar con la profundidad que requiere cada fenómeno en estudio. Junto a ello, aspiran a la identificación de leyes generales, que permitan explicar y comprender a cabalidad, cada fenómeno en estudio (educación,

delincuencia juvenil, propensión a aprender, etc.), desde una óptica positivista a la que sólo le interesan los resultados claramente observables, desconociendo la compleja trama de interacciones, bifurcaciones y transformaciones que pueda experimentar la problemática en cuestión.

La nebulosa originada a partir de múltiples estudios de corte cuantitativo, ha conducido a erradas conclusiones, respecto de los sujetos y su comportamiento, tales como: la delincuencia juvenil es característica de los sectores más vulnerables (Riquelme, 2004: 37); la deserción escolar está relacionada con los adolescentes infractores de ley (Flamey, 2006); la delincuencia se asocia a aquellos jóvenes que poseen cierto grado dependencia a las drogas (Maturana, 2007: 01), la disfuncionalidad familiar sindicada como factor explicativo de la delincuencia juvenil (Frechette y Le Blanc, 1987), etc., por lo que otras variables intervinientes asociadas a la problemática de la delincuencia pueden aún ser desconocidas (Cooper, 2005: 62).

De allí que urge la necesidad de incluir elementos que permitan superar aquellas concepciones biológicas, psicológicas, sociológicas, que ponen énfasis en la descripción arbitraria de personalidades y en la categorización por grupos de personas que han transgredido una normativa legal (episodio infracción de ley). Tal como plantean Dabas y Najmanovich (1999), es necesario poder superar idealmente, todas aquellas perspectivas ideológicas y de denuncia, para poder establecer la necesidad de develar las causas ocultas existentes detrás del fenómeno de la delincuencia juvenil.

Coherentemente con ello, como indica Zamorano (2009: 57), las decisiones ministeriales (Ministerios de Justicia, Planificación y Educación) y de otras instituciones del Estado (SENAME, Instituto Nacional de la Juventud, Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes, entre otras) carecen de pertinencia educativa al respecto expresando la incapacidad que tiene el sistema escolar actual, para acoger y dar respuesta a los alumnos que presentan condiciones de vulnerabilidad psicosocial, ya que “cuando trata a todos por igual, aumenta las diferencias y consigue mayor desigualdad” (López de Maturana, 2009: 61), ubicando a los educandos en riesgo de bajo rendimiento y de deserción escolar (UNICEF, 1999: 10).

De alguna forma, según Espíndola y León (2002) pareciera ser que la propia estructura escolar (jerárquica y rígida), los actores que forman parte de ella y el tipo de relaciones que se crean (relaciones asimétricas entre sus participantes), serían algunos de los elementos relacionados con la deserción, ya fuera por lo anacrónico de su acción pedagógica socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico en el que se desenvuelven los jóvenes.

De ahí surge la necesidad de transformar y replantear el paradigma de la escuela tradicional, dominada por una lógica cartesiana y dicotómica, para potenciar la subjetividad del propio alumno, que le permita construir, reconstruir y transformar su aprendizaje bajo una nueva lógica caótica y emergente, en múltiples direcciones, diversa y pluralista, donde la escuela se convierta en un punto de encuentros y desencuentros, donde la teoría y la práctica dialoguen al servicio de los alumnos y donde la educación sea vista de manera holística, sinérgica, partiendo desde las propias experiencias de los alumnos.

De lo contrario, el mismo sistema escolar imperante (centrado en los procesos de enseñanza aprendizaje, bajo una lógica inflexible, lineal y planificada), coarta las posibilidades de desarrollo e inclusión social (Brunner, 2005: 5; Giraldo, 2006; Zamorano, 2009: 58). Asimismo, mientras el nivel central continúe fragmentando la educación, separándola del contexto donde ésta brota y desconociendo las reales potencialidades de los adolescentes (experiencias previas) y su propensión al aprendizaje que se encontraría anquilosada, en alguna etapa de su historia vital, razón por la cual se vincularían a uno o más episodios de infracción de ley, se continuará estigmatizando y promoviendo, indirectamente, la exclusión social, dificultando así la construcción de propuestas educativas concretas, eficientes y eficaces en relación a la problemática que nos convoca.

A pesar de la situación descrita anteriormente, socialmente es posible identificar en estos adolescentes y jóvenes, que aun habiendo crecido y desarrollado en ambientes de alta vulnerabilidad social, formando parte de núcleos familiares disfuncionales, con trayectorias vitales subsumidas en lógicas de marginación y delincuencia, son capaces de sobreponerse y desarrollar aspectos de alto valor educativo, como por ejemplo, la creatividad, comunicación, liderazgo, resiliencia, estabilidad (Farrington, 2000), adaptabilidad al cambio y control personal (Homel y Otros, 1999), etc.

2.1. EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE INFORMAL

Es en este sentido, donde adquiere importancia la perspectiva del aprendizaje informal, entendido como aquel aprendizaje que ocurre por la participación de la persona en alguna actividad, sin que haya un proceso directo de formación escolar, ó en palabras de Asensio y Pol “donde no existe una intención prescriptiva de enseñanza, sino que un proceso de aprendizaje autodirigido” (2002: 49).

En la educación informal, que sucede fuera de la escuela, en espacios y tiempos también informales “representa los procesos educativos, que tienen lugar en la calle, el café o el patio escolar" (Calvo, 2002: 228), donde la ocurrencia del proceso de enseñanza y de aprendizaje se encuentran unidos complementariamente, uno en relación con el otro, dialógicamente. En palabras de Moreno y Calvo (2010: 134), sujetos a “las emergencias que bifurcan los procesos de manera aleatoria, donde cada uno sigue el proceso a su ritmo y estilo, si bien la permisividad no es total, es más abierta que la escolar”.

A este tipo de educación, se la define como ilimitada, compleja, autodirigida, asistemática y marginal, como una verdadera oportunidad para el desarrollo del ser humano. De acuerdo con Calvo (1985; 1994, 2008: 89), la educación informal “es la única necesaria; las otras son convenientes; pero todas son insuficientes para la vida cotidiana”. En el mismo sentido, el aprendizaje informal es polifacético, ya que no se reduce a uno solo por vez, sino a varios simultáneamente que emergen continuamente. “La simultaneidad se relaciona con la sinergia y el carácter transdisciplinario del saber” (Calvo, 2002: 231). Por ende, la potencialidad de la educación informal radica en permitir que el alumno, durante el proceso de aprendizaje fluya caóticamente, ya que este fluir genera y permite el despliegue de la creatividad y la curiosidad por aprender, el surgimiento de preguntas novedosas que le permitan descubrir el mundo, pero que en el sistema formal, obligarían al profesorado a imponer esa línea causal del control y el poder que le otorga ser el poseedor del conocimiento existente en el aula.

Ante este panorama tan rígido, encontramos el rol trascendental que desempeña la autoorganización. En palabras de Moreno y Calvo (2010: 144), gracias a la autoorganización del aprendizaje informal florecen “las preguntas, inquietudes naturales en el niño o niña, que dirigirán el proceso de enseñanza - aprendizaje por senderos

diferentes a los tradicionales. Un fluir que necesita de un control, pero no externo a la propia naturaleza de los educandos, sino propia de éstos. Un control anclado en el proceso auto organizativo que deviene en control natural".

El aprendiz en la educación informal es quien determina lo que quiere aprender (qué), el tiempo en que quiere aprender (cuándo) y hasta cómo lo quiere aprender (Rogers, 2004; en Gómez, 2009: 40). Es la acción difusa y no planificada que ejercen las influencias ambientales, tales como la familia, el trabajo, el grupo de pares, la comunidad, los medios de comunicación, etc. Por lo tanto, un niño en situaciones educativas informales se esfuerza por aprender más que en la escuela, pero nunca más allá de lo que le es posible según su maduración y desarrollo cognitivo, ni por debajo de sus capacidades. (Calvo, 2002: 234). Según señala este mismo autor en otro texto, en la educación informal, "las relaciones que se establecen en este marco, implican irregularidad y desorden aparente, ya que las consideraciones axiológicas no se inclinan hacia relaciones polares y dicotómicas, sino que se mueven entre valores intermedios y dinámicos, tendientes al orden" (Calvo, 2008: 93).

2.1.1. La Experiencia de Aprendizaje Mediado

Para lograr comprender y develar como se manifiesta la propensión a aprender en los adolescentes infractores de ley, a partir de sus historias de vida, es preciso ampliar el foco de análisis hacia una visión más positiva y flexible respecto al desarrollo cognitivo de estos adolescentes, independientemente de las condiciones de desarrollo o historias de vida que hayan tenido hasta el momento. Bajo esta perspectiva, el desarrollo cognitivo de los individuos no dependería exclusivamente de la capacidad que éstos tengan de obtener beneficios de los estímulos y aprendizajes extraídos de su entorno cercano, sino que su desarrollo intelectual podría ser potenciado a través de experiencias de aprendizaje mediado, donde un tercero (que más adelante será descrito como mediador), es quién acerca el mundo al sujeto, organizando y seleccionando aquellos estímulos más relevantes del entorno, para que el propio sujeto, interactúe con ellos y despliegue al máximo sus recursos cognitivos, logrando la adquisición de aprendizajes relevantes y novedosos para su adaptación al medio.

Así, es necesario recurrir a los aportes de Feuerstein (1998), quien acuña el término de experiencia de aprendizaje mediado, descrito como toda “interacción durante la cual el organismo humano es objeto de la intervención de un mediador. El aprendiz, no sólo se beneficia de un estímulo particular, sino que a través de esta interacción, se forjan en él, un repertorio de disposiciones, propensiones, orientaciones, actitudes y técnicas que le permitan modificarse con respecto a otros estímulos”. De tal forma que el desarrollo cognitivo que un sujeto podría lograr a lo largo de su trayectoria vital, estaría dado por la capacidad de cambio, flexibilidad y adaptabilidad que tenga para avanzar desde un nivel de funcionamiento, hacia otro más complejo y elevado que le permita enfrentar y resolver nuevas situaciones o problemas.

De modo que esta adaptabilidad del sujeto es a la que nos referimos como modificabilidad cognitiva, entendida como aquella serie de cambios estructurales internos en los patrones de desarrollo cognitivo que tienen impacto directo en el desarrollo individual de un adolescente, la cual fluye en el organismo de manera impredecible y compleja desde el nacimiento, como parte de su propensión y adaptabilidad al cambio. Justamente, esta serie de cambios dejarían una huella significativa y profunda en los sujetos, al tener impacto directo en su estructura del pensamiento, obligándolo a reestructurarlo y modificarlo. Al respecto, López de Maturana (2010: 45 – 46), señala que la modificabilidad cognitiva sería “un fenómeno humano, que a través de condiciones externas como la Experiencia de Aprendizaje Mediado o las necesidades determinadas por una situación particular, provocan en los sujetos conductas que previamente no existían en su repertorio”.

De esta manera, sería la experiencia de aprendizaje mediado la que produce y permitiría la posibilidad de la Modificabilidad cognitiva, como algo mucho más complejo y significativo que un simple cambio, donde el sujeto sería capaz de ampliar sus esquemas cognitivos y enriquecerse con nuevas estructuras de comportamiento, que previamente no existían ni creía poseer, movilizando al adolescente a convertirse en un sujeto más abierto y receptivo al cambio, que se va construyendo desde la interacción con su entorno (cultura, agentes socializadores, grupo de pares, etc.), a lo largo de su trayectoria vital, siendo este proceso asistemático y dialógico, coherente con la manifestación de su propensión a aprender. Esto permitiría romper aquellas profecías autocumplidas que

conciben a los adolescentes infractores de ley, como sujetos incapaces de aprender o adquirir aprendizajes complejos en el ámbito escolar, mucho más propensos al fracaso y la deserción. Además, destaca la necesidad de transformar la escuela, al ofrecer la oportunidad de desarrollar los recursos cognitivos y el talento de cualquier individuo que reciba una correcta mediación. Al respecto, Feuerstein (1991) sostiene que “no necesitamos preguntarnos si los alumnos pueden o no aprender, sino cómo es necesario enseñarles de modo tal, que la enseñanza active su potencial de aprendizaje disponible y favorezca su modificabilidad cognoscitiva estructural”.

Sin embargo, es preciso recalcar que la experiencia de aprendizaje mediado y la posibilidad de modificabilidad cognitiva en los individuos, sólo sería posible alcanzarla, de acuerdo con Feuerstein (1983), a través del establecimiento de ambientes activos modificantes, es decir, aquellos contextos y situaciones que generan calidades e intensidades de interacción activas y profundas entre el individuo y un otro (mediador), el cual invita al individuo a situaciones desafiantes, a la solución de problemas complejos y heterogéneos, que actuarían como productores y amplificadores de cambio en las estructuras del pensamiento, y por ende, de experiencias de aprendizaje que impulsan el desarrollo cognitivo del sujeto y de su verdadero potencial de aprendizaje.

Todo lo expuesto anteriormente, tendría enorme relevancia en la presente investigación, al intentar caracterizar la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley y cómo se despliega y manifiesta esta propensión en contextos formales (representados por la escuela, como imperio de la norma, cronológica, estática, centrada en los resultados, donde los estímulos se le presentarían al adolescente de manera rutinaria y no significativa, donde habría un bajo impacto de los mediadores y de la calidad de la interacción, por ende, terminaría por limitar las potencialidades de los sujetos) e informales (aquellos aprendizajes que ocurren en cualquier lugar, en tiempo y espacio determinado, situaciones novedosas y desafiantes para el adolescente, que potenciarían su desarrollo), ya que serían estos aspectos tremendamente relevantes a la hora de identificar y generar reformas educativas atingentes a la propensión a aprender de los adolescentes antes mencionados, que briden la oportunidad de educarse en ambientes activos modificantes, capaces de incentivar la modificabilidad cognitiva, dándole la posibilidad de hacerlo y dependiendo fundamentalmente de aquellas experiencias de

aprendizaje que otros seres humanos (mediadores) seamos capaces de brindar, para superar los obstáculos impuestos por la vinculación a uno o más episodios de infracción de ley, que generan procesos de marginación y exclusión social.

De igual modo, la intervención intencional y activa que favorecería la modificabilidad cognitiva en el adolescente, sería realizada por otro ser humano (un familiar, profesor, amigo, testigo de vida para el adolescente, tercero significativo, vecino, etc.), quién actuaría como mediador para estimular el proceso de atención, organización y selección de aquellos estímulos que sean relevantes para el adolescente, facilitando así, su comprensión, interpretación y utilización de éstos, de manera que le permitan la adquisición de nuevos aprendizajes y la resolución de nuevos problemas y situaciones en su cotidianeidad. Este mediador, sólo debería intervenir, cuando el adolescente así lo requiera. Además, el mediador, según López de Maturana (2010: 70 – 73), debiera ser capaz de asumir una postura optimista, paciente y sistemática frente al individuo, reconociendo que todo ser humano es modificable y capaz de aprender (independiente de la condición de éste, evitando las etiquetas peyorativas que podrían generarse al ser reconocido como adolescente infractor de ley), estar atento al proceso del individuo, para mantenerlo activo e interesado en la solución de problemas, identificando las dificultades que se le presenten y apoyándolo en la resolución de éstas, centrado en el proceso más que en los resultados, potenciando los recursos y competencias que el propio adolescente posee.

Para ello, resultaría interesante a través de esta investigación explorar y describir aquellas relaciones que ha ido estableciendo el adolescente y en qué condiciones, contextos o situaciones se manifiesta su propensión a aprender, como también aquellos aprendizajes que ha ido construyendo durante su trayectoria vital. De tal forma que en el análisis cabría preguntarnos si ¿Es posible que esta propensión a aprender lo haya vinculado a una o más episodios de infracción de ley? ¿Cuál es la verdadera potencialidad de estos adolescentes vinculados a una infracción de ley? ¿Operaría la modificabilidad cognitiva en la propensión a aprender que poseen estos adolescentes para desplegar su verdadero potencial de aprendizaje?.

Igualmente, cuando se intenta describir y analizar la complejidad que encerraría un acto delictivo, cometido por estos adolescentes (sustraer artículos desde el interior de un vehículo por ejemplo), podríamos ser capaces de observar la utilización y despliegue de un amplio repertorio de funciones cognitivas (abstracción, planificación, clasificación, toma de decisiones, liderazgo, etc.), o de la misma propensión a aprender, que quizá en otros contextos sería muy difícil detectar (como por ejemplo, la escuela). Precisamente, aquí se pondría de manifiesto la neuroplasticidad del cerebro, flexibilidad y adaptabilidad al cambio de los adolescentes, capaces de captar y adquirir aquellos aprendizajes que sean relevantes para su vida, evidenciando patrones de modificabilidad, receptivos a tareas complejas, novedosas y desafiantes (potencialidad de la interacción con otros) a partir de su propio comportamiento, destacando la relevancia de los factores biológicos y socioculturales en el potencial desarrollo de su propensión a aprender, rompiendo y desechando aquellas teorías deterministas y reduccionistas que anquilosarían la capacidad de modificabilidad cognitiva en estos adolescentes, por ende, su propensión a aprender.

Transformar la lógica y el territorio desde el cual se posiciona la escuela, significa dar el giro hacia reformas educativas que potencien y den relevancia a la interacción del adolescente con otros (que actúen como potenciales mediadores) en su proceso de aprendizaje, que permita desplegar al máximo sus funciones cognitivas y competencias personales (ya que el sujeto sería capaz de desarrollarse y modificarse continuamente, a través de los procesos de interacción activa mediacional), evitando rótulos derrotistas y estigmatizadores que denigran y excluyen a aquellos que no siguen los parámetros esperados dentro de la escuela, desequilibrando aquellas profecías autocumplidas de fracaso y deserción escolar en los adolescentes vinculados a una infracción de ley. Así, cobra sentido los aportes de Vygotsky (1962), quien consideraba el medio social como algo crucial para el aprendizaje e incluso afirmando que las funciones mentales superiores emergerían a partir de esta interacción constante entre el sujeto y el medio.

Sería posible inferir entonces que la mayor tasa de fracaso y deserción escolar que experimentarían los adolescentes infractores de ley, sería producto de los determinantes

distales[2] que lo afectan y no por su incapacidad para aprender. De tal forma que si estos adolescentes se desarrollan cognitivamente en un medio con determinantes distales (caracterizados por una alta deprivación sociocultural, disfuncionalidad familiar, carencias socioeconómicas, bajo nivel de estimulación por parte de los padres, etc.) y un bajo impacto de los determinantes proximales, el panorama escolar podría ser bastante sombrío. Afortunadamente, aquí cobran sentido los aportes de Feuerstein (1991), ya que todos estos factores podrían ser revertidos por medio de los determinantes proximales del aprendizaje, que movilicen al adolescente hacia experiencias positivas de aprendizaje mediado, donde pueda identificar y desplegar al máximo sus potencialidades y recursos cognitivos.

La vinculación hacia aquellos mediadores proximales (presentes en el entorno inmediato de un sujeto tales como: tíos, padres, profesores, amigos, etc.), posibilitarían desenmascarar y expandir su verdadero potencial de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el desarrollo humano sería visto como un "proceso de influencia mutua a lo largo de la vida, que permite a los sujetos transformar su propia realidad para alcanzar, dentro del marco ético de su cultura, la mejor calidad en sus interacciones con el entorno" (Meléndez, 2004: 6). Es decir, en la medida en que estos adolescentes sean apoyados en el reconocimiento, comprensión y manifestación de sus competencias y recursos personales, para identificar y descubrir actividades que los enriquezcan positivamente, lograrían transformarse en personas más autónomas y creativas, potenciando sus propios talentos y por ende, ampliando su repertorio conductual y estructuras del pensamiento. Al respecto, López de Maturana (2010: 51), asevera en relación a la lógica escolar y el rol del profesor, que la posibilidad de la modificabilidad no se trata de algo utópico o inalcanzable, sino que aunque no lo sepa muy bien, basta con otorgar apoyo y orientación a los estudiantes para superar las causas del fracaso, éste tendrá más éxito en transformar sus estructuras del pensamiento.

---

[2] Reuven Feuerstein y Otros (1980), en su libro "Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability, distinguirían 2 tipos de determinantes: distales (correspondiente a aquellos factores genéticos, organicidad, nivel de estimulación ambiental, aspectos emocionales del niño y de sus padres, estatus socioeconómico, etc.) y aquellos proximales (descritos como aquella falta o insuficiencia de experiencias de aprendizaje mediado en el niño).

Ahora bien, dentro de una experiencia de aprendizaje mediado, es necesario que se cumplan algunos criterios básicos, que posibiliten la adquisición de aprendizajes relevantes para el adolescente. De modo que, Feuerstein y Otros (1980: 26 – 35), recalcan la necesidad de que durante este proceso puedan darse las siguientes condiciones:

- Intencionalidad y Reciprocidad: se refiere a que el mediador sea capaz de lograr que el adolescente sea consciente de los cambios y/o avances que va dando en su proceso de aprendizaje, dependiendo de las metas previas que orientan la selección y organización de los estímulos, para el individuo perciba la información (estímulos) con claridad y así, alcanzar los objetivos propuestos. Pero esta interacción afecta al estímulo, al individuo y al mediador (como representante de la cultura), llevándolo no sólo a que éste reciba estímulos, sino a que se involucre y asuma un desafío compartido, como proceso mutuo, que contribuya al conocimiento, desarrollo y enriquecimiento de ambos. En palabras de López de Maturana (2010: 73), apunta a la "intención explícita por enseñar algo y la reciprocidad demuestra la actitud de la persona mediada hacia la interacción en curso". De tal forma que el mediador debe lograr mantener alerta y vigilante al adolescente durante el proceso, para que asuma un papel protagónico frente a la transformación de sus procesos cognitivos, y a la vez flexible, para variar en sus estrategias mediadoras, cuando éste enfrente dificultades o pérdida del interés.
- Trascendencia: el mediador deberá desafiar, cuestionar y efectuar preguntas al adolescente para que éste pueda desenmascarar su verdadero potencial de aprendizaje y aplicarlo en múltiples contextos, a otras situaciones, siendo capaz de anticipar sus resultados y consecuencias de sus actos. Todo esto sustenta la modificabilidad en el pensamiento del individuo y le otorga el carácter más humanizante y enriquecedor de la experiencia de aprendizaje mediado.
- Búsqueda de lo Nuevo y lo Complejo: apunta a que el mediador debe ser capaz de estimular constantemente la capacidad de innovar y buscar nuevos caminos (aun cuando sean difíciles), para lograr nuevos aprendizajes y un nivel más elevado de funcionamiento cognitivo.
- Mediación del Significado: Según Feuerstein y Otros (1998), "representa la energía, afecto o poder emocional que hace que la interacción mediacional venza

la resistencia por parte del niño y de este modo asegura que el estímulo mediado será realmente experimentado por el alumno". Esto es posible a través de una interacción activa constante y directa entre el mediador y el adolescente, facilitando la capacidad de nuevas relaciones, la asociación entre diversos conocimientos, la reestructuración de sus recursos cognitivos (estructuras del pensamiento) y el logro de aprendizajes significativos y duraderos. Además, involucra la necesidad de desarrollar un vínculo profundo y significativo con el individuo, fortalecerlo y permitir el reconocimiento y admiración por los logros alcanzados.

Por consiguiente, el logro de estos criterios según Feuerstein y Otros (1980), permitirían movilizar al individuo hacia experiencias de aprendizaje mediado, que potencien su propensión a aprender, con una mayor adaptabilidad al cambio, siendo capaz adquirir una nueva capacidad de pensar en forma más eficaz y efectiva, por ende, permitiendo el logro de la modificabilidad cognitiva.

2.2. ESCUELA Y APRENDIZAJE FORMAL

En contraposición a lo anterior, es posible evidenciar en los jóvenes, que este maravilloso proceso del aprendizaje informal, libre, autodirigido y complejo, experimenta un quiebre significativo al ingresar al sistema educativo formal, en cualesquiera de sus niveles, debido entre otras razones, a que es una transmisión deliberada y sistemática de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de un formato explícito, definido y estructurado para el tiempo, el espacio y el material, con un amplio repertorio de requisitos, normas y reglas, establecidas para el maestro y el aprendiz tal y como están tipificados en la tecnología de la escolarización (Coombs y Amhed, 1974, en Gómez, 2009: 39). Así, la práctica educativa formal, da paso a una acción generalmente institucionalizada desde el nivel central, con base en un currículum rígidamente establecido e interiorizado por el docente, en la cual, según Rogers (2004), "el aprendiz cede su autonomía, se inscribe en un programa y acepta la disciplina impuesta externamente de éste".

La educación formal limita las oportunidades de desarrollo de un joven, en tanto el sistema escolar transmite que estudiar es difícil, que el juego está proscrito mientras se

aprende y que el fracaso escolar sucede porque el alumno no se dedica lo suficiente, “donde las equivocaciones lo desalientan, transformándolo lentamente en un probable desertor, ya que no soporta la reprobación escolar” (Calvo, 2008: 94). Así, enseñan que estudiar es complicado, un proceso individual y rígido, sólo en algunas ocasiones en grupo, en silencio y concentrado. Donde es castigado por distraerse y para evitarlo se requiere controlar su imaginación, desechar sus experiencias previas y mecanizar su aprendizaje.

Al respecto, Calvo (2008: 92), realiza una descripción respecto a la educación formal, donde las pruebas escritas, el dictado (Edwards y Otros, 1995; en Calvo, 2002: 69), y las interrogaciones orales se convierten en el medio usado para controlar la conducta del alumno y su total atención. Frente a cualquier comportamiento inquieto y ruidoso, se aplican medidas disciplinares, para enseñarle al alumno que no debe molestar a nadie, menos al profesor. Es así como este tipo de educación, dominado por una lógica cartesiana, dogmática y reduccionista, margina, limita y coarta progresivamente la capacidad de crear en el alumno, transmitiendo una visión dicotómica del mundo (Calvo, 2000; 2008: 96).

Por ello, resulta tan poderoso el aprendizaje informal, ya que permite las condiciones para que, entre otras cosas, sea el propio alumno, el propio guía y descubridor del mundo, guiado por la curiosidad de aprender, de manera libre y sinérgica, de sus relaciones e interacciones con otros, “moviéndose en el ámbito de lo posible y lo hipotético, incorporando la incertidumbre como un valor” (Calvo, 2008: 97), para que así no pierda su potencialidad, no pierda lo que por naturaleza invade caóticamente su aprendizaje: la creatividad. En definitiva, desde el aprendizaje informal se consigue “que los grados de libertad del alumnado originen diferentes retroalimentaciones y que éstas den como resultado la auto organización del aprendizaje” (Moreno y Calvo, 2010: 148).

El sistema educativo formal se convierte, según Calvo (2010: 90), “en el espacio más propicio para la preeminencia del orden por sobre el caos, la planificación poco flexible, la evaluación represora y no formativa, el imperio de la explicación causal por sobre cualquier otra, la subordinación a tiempos rígidos y escasos y a espacios restringidos y cerrados, de la enseñanza lineal sin vuelta atrás, entre otras muchas

razones, que terminan por inhibir drásticamente la propensión a aprender y a enseñar", que limitaría en tiempo y espacios a los adolescentes. Bajo este marco dominante de la educación formal, estructurada y rígida, es desde donde "la escuela se refugia en el carácter normativo y profetiza del fracaso escolar" (Calvo y Elizalde, 2010: 9). Desde esta óptica lineal, que privilegia el orden, por sobre el caos, es que surgen múltiples formas de castigos y sanciones represoras hacia quiénes se alejen de lo formalmente establecido (la educación formal), afectando drásticamente a los alumnos principalmente, e incluso a los profesores y directivos, si se alejan de la estructura predominante.

Todo esto, hace que se acreciente la negativa del joven por enjaular su educación en la escuela (escolarización), por replicar mecánicamente lo que dice y hace el profesorado, dando paso a que "el mundo escolar tiende a volverse tan rutinario, tan predecible, que no asombra a los alumnos" (Calvo, 2010: 93), y ante la evidente dificultad en aceptar normas y reglamentos internos de una determinada unidad educativa, se produce una desconexión entre el joven y el sistema escolar, dado que no satisface sus expectativas y prioridades personales (INJUV, 2007; 2009: 48).

Se produce, entonces, un quiebre y un rechazo hacia los representantes del sistema escolar que desconocen las potencialidades y recursos individuales de los adolescentes, su creatividad e imaginación; en tanto, cuestionan recurrentemente su bagaje socio-cultural, siendo catalogados como un problema (joven insolente, desordenado, inquieto, oposicionista, desafiante, crítico, tonto, flojo, líder negativo y otra serie de calificativos negativos que se le adscriben), terminan por convertirse en un aspecto irreconciliable entre el joven y la escuela. Por ende, ve como una de sus posibilidades, la deserción escolar ante un sistema, que en vez de acoger, contener y apoyar, restringe, limita, niega y "domestica las potencialidades del joven, de manera que su rol en la escuela y frente a sus profesores, es pasivo y más bien desafectado de lo que allí sucede" (Muñoz, 2008: 67).

2.2.1. Deserción y Fracaso Escolar: Cifras Actuales

Desde el punto de vista estadístico, la deserción escolar, es concebida como un abandono temporal ó definitivo del sistema educativo formal, y es un tema que preocupa e inquieta recurrentemente al sistema educativo, ya que paulatinamente sus cifras han ido en aumento durante la última década, haciéndolo muy inestable en su capacidad de

financiamiento y organización. En la actualidad, es posible mencionar como antecedente que según Aguirre y Otros (2009: 2), en el año 1990, “la escolaridad promedio de la población era de 9,0 años, cifra que se elevó a 10,1 años en el 2006”.

La escolaridad obligatoria se propone el objetivo de expandir las oportunidades educativas (énfasis en la cobertura por sobre la calidad en la educación), sobre todo en los sectores más desposeídos de la población. Sin embargo, la escolaridad promedio de los más pobres aún alcanza a tan sólo 8,2 años en el 2006. Ahora bien, se sabe que la tasa de deserción en el año 2007 para la Educación General Básica en Chile fue de 1,2 por ciento, mientras que si bien se observa una tendencia a la baja en la Enseñanza Media, ésta alcanzó a un 7,3 por ciento.

Al mismo tiempo, según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (Ministerio de Planificación, 2006)[3], el 7 por ciento de los jóvenes entre 14 y 17 años pertenecientes al quintil de ingreso más pobre (quintil I), no se encuentra asistiendo a un establecimiento educacional, lo que equivale a 5,1 puntos porcentuales más que el quintil más rico (quintil V). Lo anterior, pareciera ser una tendencia, ya que la tasa de deserción escolar en el segundo ciclo es de 20 por ciento, existiendo respecto de alumnos de hogares indigentes una probabilidad de deserción 2.07 veces mayor que para los alumnos de hogares pobres no indigentes, y “2.7 veces la de los alumnos de hogares no pobres”. (Santos, 2009: 18). Cifras recientes de la CASEN (MIDEPLAN, 2009)[4], indican que las razones de no asistencia a un establecimiento educacional entre jóvenes de 14 a 17 años, en los hombres es porque no les interesa estudiar (21%); cifra menor en el segmento mujeres (10%). En cambio, las mujeres desertan más a causa del embarazo 20,9%.

Por otra parte, el Instituto Nacional de la Juventud a través de la realización de la Sexta Encuesta Nacional de la Juventud (2009: 46-49), encontraron que “el 4,8 por ciento

---

[3] La Encuesta CASEN es realizada por Ministerio de Planificación, desde el año 1985 con una periodicidad bianual o trianual. Hasta ahora, las encuestas aplicadas corresponden a los años 1985, 1987, 1990, 1992, 1994,1996, 1998, 2000, 2003, 2006 y 2009. Podrá encontrar más información en el sitio web del Ministerio de Planificación, Apartado Superior Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional – Ámbito Educación, Año 2006.

[4] Mayor información Estadística sobre la situación educacional de la población, su caracterización y su acceso a los servicios y programas de educación, por año, elaboradas por MIDEPLAN a partir de información de la Encuesta CASEN, recurrir al sitio web del Ministerio de Planificación, Apartado Superior Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional – Ámbito Educación Año 2009.

de la población juvenil termina sus estudios con 14 años o menos”, proporción que podría descubrir a un grupo de jóvenes que desertan del sistema escolar antes de cumplir con la educación secundaria obligatoria. A su vez, el “23,2 por ciento de las personas jóvenes finaliza sus estudios entre los 15 y 17 años de edad”.

Otro dato interesante encontrado en dicha encuesta nacional es que la salida del sistema educacional antes de los 18 años se incrementa de manera inversamente proporcional al nivel socioeconómico de pertenencia; el 8,9 por ciento de la juventud del grupo ABC1 sale del sistema educacional antes de los 18 años, proporción que aumenta paulatinamente alcanzando un 52,4 por ciento en el segmento E (sector más vulnerable de la sociedad). En relación a lo anterior, se observa que mientras una persona joven del segmento ABC1 termina estudios dentro de un promedio de edad de 21,6 años, en el grupo E aquello ocurre a los 17,3 años de edad.

También se confrontan diferencias entre las y los jóvenes según localización, pues los de sectores urbanos finalizan sus estudios a un promedio de edad de 19,1 años, mientras que en localidades rurales (donde existe una menor oferta educativa, dificultad en el acceso, etc.), lo hacen a los 17,8 años de edad. Entre las razones que mencionan para abandonar los estudios, para quienes pertenecen a los grupos C3, D y E dice relación con factores económicos (necesidades personales o familiares), mientras que en los grupos ABC1 y C2 un 51,9 por ciento y un 34,6 por ciento, respectivamente, de las personas encuestadas dice haber finalizado sus estudios.

Otro de los factores en los que radica el abandono escolar, es la necesidad de trabajar (34,2 por ciento), crianza o cuidado de hijos (21,1 por ciento) y falta de interés por el estudio (13,7 por ciento). En definitiva, se puede observar que el desinterés por los estudios es un factor más prevalente entre las y los jóvenes del grupo E con un 20,2 por ciento, situación que disminuye sistemáticamente a medida que aumenta el nivel socioeconómico. De tal forma que la realidad en la cual se desenvuelven los adolescentes vinculados a una infracción de ley, adquiere mayor complejidad, debido a que deben verse enfrentados a situaciones propias de un adulto (trabajar, criar un hijo/a, mantener un hogar, etc.), priorizando tales actividades por sobre sus responsabilidades escolares para mejorar condiciones de vida.

A nivel del Ministerio de Educación (2006)[5], es posible observar la evolución del sistema escolar chileno, a través de las tasas de abandono y reprobación escolar, registradas en la Educación General Básica y Educación Media durante el período 1990 – 2006 (*Ver Tabla 1*), la cual pone de manifiesto que a pesar de los enormes esfuerzos de expansión en la cobertura educativa, sigue manteniéndose una tasa relativamente estable de deserción y reprobación escolar, específicamente en la Educación Media (nivel educacional en que se encuentran los menores, jóvenes y adolescentes infractores de ley).

Tabla Nº 1: Tasa de Reprobación y Abandono Escolar en la Educación General Básica y Educación Media (Chile 1990 – 2006)

AÑOS	BÁSICA		MEDIA	
	Tasa de reprobación	Tasa de abandono	Tasa de reprobación	Tasa de abandono
1990	7,8	2,3	12,3	7,4
1995	6,0	1,7	12,3	6,2
1996	5,7	1,8	10,9	6,2
1997	4,4	1,6	9,0	5,8
1998	3,5	1,5	7,9	5,0
1999	2,7	1,4	6,1	4,3
2000	2,9	1,4	6,5	4,1
2001	2,8	1,3	6,0	3,9
2002	3,0	1,3	6,4	4,0
2003	3,9	1,2	7,2	4,0
2004	3,9	1,2	7,8	4,5
2005	4,0	1,3	8,1	4,8
2006	4,3	1,4	8,9	4,8

FUENTE: Ministerio de Educación. Estadísticas de la Educación 2006 e Indicadores de la Educación en Chile 2006.

En cuanto al tipo de colegio, es posible observar que las tasas de reprobación y abandono escolar, siguen afectando a la educación pública (Municipal), como una

[5] El Ministerio de Educación de Chile, en su constante afán de enriquecer la circulación de información relevante sobre la educación y presentar los avances en la materia, pone anualmente a disposición en su sitio web información actualizada respecto a estudios, estadísticas, investigaciones realizadas por dicho organismo, etc. Mayor información en: http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/indicadores_educacion.

tendencia durante los últimos años (*Ver Tabla 2*), sector educacional al cual tienen acceso generalmente los jóvenes infractores de ley.

Tabla Nº 2: Tasa de Reprobación y Abandono Escolar, según Tipo de Colegio en la Educación General Básica y Educación Media.

TIPO DE COLEGIO	BÁSICA		MEDIA	
	Tasa de reprobación	Tasa de abandono	Tasa de reprobación	Tasa de abandono
Municipal	5,0	1,8	10,9	6,7
Part. Subvencionado	4,0	1,0	8,0	3,7
Particular Pagado	1,1	0,5	2,9	1,0
Corporación	4,8	0,0	8,1	3,7
Total	4,3	1,4	8,9	4,8

FUENTE: Ministerio de Educación. Estadísticas de la Educación 2006 e Indicadores de la Educación en Chile 2006

Estudios más recientes desarrollados por el MINEDUC (2008: 35), dan cuenta de que en la Enseñanza General Básica, desde el 2002 la tasa de deserción no se ubicaba bajo la barrera del 1%, experimentando el año 2008 una caída de 0,3 puntos respecto al 2007. En Enseñanza Media, continúa la tendencia fluctuante en torno al 7 por ciento, que presenta desde el año 2000, aumentando en 0,5 puntos el 2007 respecto al 2006 y luego cayendo en la misma proporción el 2008. Según grado, la deserción en Educación Básica en Chile es mayor en Séptimo Año Básico, registrando un 2,2 por ciento. Mientras que en Educación Media, la tasa de deserción más alta se observa en Primer Año Medio, y luego en Tercer Año Medio alcanzando un 8,7 por ciento y 8,3 por ciento, respectivamente. Los estudios coinciden en advertir que la deserción es resultado de un proceso que, en gran parte de los casos, ha sido acompañado por repitencias, bajos rendimientos, abandonos parciales, expulsiones, entre otros (Flamey, 2006: 5).

Lo cierto es que los jóvenes cada vez más se alejan de lo que Calvo (2008: 163) denomina, el proceso escolarizante, caracterizado por una lógica “secuencial de acuerdo a la sucesión cronológica del calendario escolar y llevada a cabo en lugares predeterminados”, regida por una institucionalidad que margina, critica y estigmatiza, y es aquí donde comienzan a refugiarse inevitablemente en el grupo de pares (pandillas,

sectas, grupos de amigos con características e historias de vida similares, etc.). Según González (1996: 55 - 61), esto ocurre tras “la marginación de la sociedad por su forma de vestir, hablar, o comportarse; por la utilización de la violencia para defenderse de otros grupos; impulsividad; autarquía”, como un intento de resolver sus problemas por sus propios medios, “sin contar con los adultos (familia); evasión y mentalidad mítica, manifiesta en tabúes, ritos, tatuajes, etc”. Ciertamente, el grupo de pares se convierte en fuente de apoyo, comprensión, afecto, confianza y otros elementos que los cohesionan, no como elementos aislados y a la deriva, sino como grupo con intereses y características similares

Ahora bien, la marginación es definida por Mendicoa y Otros (1999: 54), como aquella “falta de participación activa (en redes de decisiones sociales y políticas) y pasiva, correspondiente a la participación económica (distribución de los bienes y servicios)” En cambio, la exclusión es concebida como aquellos “procesos que impiden que ciertos grupos o individuos accedan a los medios y enfoques necesarios para participar en los sistemas de intercambio productivo como: capacitación, trabajo, recursos financieros, etc.”(Mendicoa y Otros, 1999: 53).

De esta manera, es posible describir como el adolescente vinculado al grupo de pares (con o sin la presencia de uno o más episodios de infracción de ley a lo largo de su historia vital), percibe gradualmente un mayor grado de marginación y exclusión, frente a una sociedad que potencia la desigualdad social, donde comienzan a visualizar la comisión de delitos, inicialmente, de manera experimental (como por ejemplo: mecheros, hurtos, riñas para validarse como grupo y conseguir respeto, reconocimiento, etc.), hasta alcanzar un mayor grado de destreza y refinamiento en la comisión de delitos (como por ejemplo: robo en lugar habitado, robo en bienes nacionales de uso público, etc.), “como un medio de expresión del malestar y rechazo al medio social establecido” (González, 1996: 172).

Lo mismo sucede una vez que el joven ha desertado del sistema escolar formal y quiere retomar sus estudios (como una manera de integrarse a la sociedad, aprender de sus errores, maduración, por ser padre adolescente, necesidad de conseguir un mejor trabajo, etc.), lamentablemente ocurre lo mismo, se le cierran las puertas a la integración

social, ya que sólo se le ofrece como oportunidad ingresar, a aquellos establecimientos educacionales (generalmente pertenecientes al sistema municipal) donde conviven otros adolescentes vulnerados, que acumulan altos índices de violencia, pobreza, carencias afectivas y bajo rendimiento escolar. Lo anterior, queda claramente reflejado en palabras de Muñoz (2008: 6), al afirmar que se observa una gradiente que comparativamente perjudica y afecta a los grupos más desposeídos respecto de los más ricos: “tres cuartas partes del alumnado que pertenece a los segmentos socioeconómicos más bajos: D y E, estudian o estudiaron durante la Enseñanza General Básica en establecimientos municipales en contraste con sólo un 20 por ciento del alumnado del segmento ABC1 y el 37 por ciento del C2”. En la Enseñanza Media, estas diferencias son menores, pero un porcentaje significativo de los segmentos más bajos no ha accedido a este nivel de enseñanza, “un 28,1 por ciento en el segmento E y 12,7 por ciento en el D, en contraste con menos del 1 por ciento en los segmentos ABC1 y C2”.

Dicha lógica, tiene relación con los estereotipos existentes en torno a la educación pública y privada, dado que para los apoderados, “los mejores colegios en términos de calidad se visualizan como los particulares-pagados. En oposición a ello, se sitúan los colegios municipales, que son gratuitos, y que, en la mirada de las familias, con algunas excepciones, tienen una menor calidad. En una línea similar, algunos apoderados visualizan a los establecimientos educacionales como propios y exclusivos de ciertos grupos socioeconómicos: establecimientos para ricos y para pobres” (Raczynski y Otros, 2009: 73).

Siguiendo el pensamiento del autor mencionado precedentemente, pareciera instaurarse un estereotipo sobre la educación privada, que al ser pagada, sería de mejor calidad porque poseen más recursos, infraestructura, equipamiento y cuentan con profesores más motivados, al tener una remuneración más alta. En cuanto al rol del apoderado, en el ámbito privado pareciera ser que se siente más escuchado y posee mayor propiedad para exigir respecto a las necesidades de sus hijos. Por ende, se espera que los alumnos que ingresan al sistema privado, fueran menos complejos, más disciplinados e interesados por mantenerse escolarizados.

Dicha perspectiva cambia drásticamente con lo que se esperaría encontrar en el sistema público de educación (gratuito, de menor calidad, con profesores menos motivados, con gran cantidad de alumnos y que poseen mayor grado de complejidad conductual, psicosocial, etc. al recibir a todo tipo de alumnos). Al respecto, se observa en la visión de apoderados y alumnos que “la educación municipal carece de calidad, ya que acoge a estudiantes con atributos negativos, enfrenta serios problemas de orden, disciplina y convivencia escolar, poseen una precaria infraestructura” (Raczynski y Otros, 2009: 75-76).

Así, la oferta escolarizante a la cual accede el adolescente infractor de ley, corresponde a las mismas unidades educativas que en el pasado lo rechazaron; con profesores que estigmatizan indirectamente (identificación como “niño problema), al joven por su condición social (por medio de bromas, burlas, presión social, etc.), repitencia y abandono escolar, un sistema que en definitiva, mecaniza y limita sus potencialidades; un sistema que promueve la exclusión y la estigmatización. Tristemente, el joven infractor de ley se ve enfrentado a la cruda realidad donde el desarrollo de la desviación arrancaría en la escuela, desplazándose posteriormente a la calle (grupo de pares) y a ciertos ámbitos del barrio, nutriéndose de otras prácticas y articulaciones simbólicas juveniles (Tsukame, 1996: 2010: 44).

Dado que la mayor parte de los estudios e investigaciones educativas, en la actualidad, están centrados en el aprendizaje que ocurre en la educación formal (Gómez, 2009: 39), sumado a que el actual modelo de justicia juvenil restaurativo existente en Chile, dialoga inarmónicamente con el aprendizaje y la verdadera potencialidad de estos jóvenes. El desafío está en poder abordar, a través de esta investigación, cómo se despliega la propensión a aprender en los adolescentes infractores de ley, el medio informal en el que aprenden estos adolescentes y sus diversas formas, para apoyar procesos de integración social efectivos a través de los procesos educativos que tienen lugar dentro y fuera de la escuela, que permitan disminuir la reinserción penal del adolescente.

2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. Aprendizaje Informal y Propensión a Aprender

En este apartado, se describirán las principales ideas y aportes del Dr. Carlos Calvo Muñoz[6], dentro del estudio del aprendizaje informal y la propensión a aprender, al ser uno de los autores más relevantes, a nivel nacional en esta materia.

Así, la propensión a aprender de los jóvenes infractores de ley, constituye un tema al que no se le ha otorgado la importancia necesaria. De hecho, se puede constatar un déficit en relación al estudio de este ámbito. Por ello, resulta interesante explorar este territorio para poder levantar mejores alternativas y oportunidades para el desarrollo integral de estos jóvenes, que les permitan desplegar todos sus recursos personales y potencialidades, donde se sientan valorados y no estigmatizados, en contextos que le brinden un espacio y tiempo de libertad, confianza, apertura y que en definitiva sea un medio dinámico y atractivo para apoyar sus procesos de integración social.

En el sistema educativo actual, predomina una mirada formal del aprendizaje, que posee un carácter rígido y estructurado, que concluye con una certificación, siendo intencional desde la perspectiva del alumno, de tal manera que se "promueve la subordinación a priori a la autoridad a través de un currículum oculto, estimula la dependencia emocional por hacer que el adolescente deba esperar decisiones y recompensas que lo afectan sin su intervención, por ende, menoscaba la autoconfianza intelectual al privilegiar la transmisión aglutinada de cierta información y de cierta manera de pensarla, descalificando o desvalorizando informaciones y formas alternas de pensarlas, con lo cual también uniformiza el juicio e inhibe el disenso" (Gómez, 2009: 45-46).

Del mismo modo, es posible apreciar en el proceso de escolarización que la propensión a aprender y a enseñar queda recluida bajo normas que uniforman qué

---

[6] El Dr. Carlos Calvo Muñoz, es uno de los autores más relevantes dentro de las ciencias de la educación en Chile, y específicamente dentro del estudio del aprendizaje informal y la propensión a aprender, publicando múltiples obras dentro de este ámbito, entre las cuales se mencionan: Complejidad, Caos y Educación Informal (2002); Educació y Propensió a Aprendre i a Enseyar (2004); Del Mapa Escolar al Territorio Educativo (2008), Complejidades Educativas Emergentes y Caóticas (2010), Educación: Creación de Nuevas Relaciones Posibles (2010), etc.

enseñar, cómo hacerlo, con qué ritmo y eficacia, adecuando las exigencias según años y madurez (por ejemplo: mapas de progreso e indicadores de logro, propuestos por MINEDUC), instaurando los criterios de evaluación (pruebas, exámenes, trabajos teóricos, etc.), habitualmente medición, y sanción para los que no rinden de acuerdo a los criterios mínimos requeridos dentro de la escuela. El efecto es tan penetrante que "la propensión a aprender se manifiesta en el aprender a que no se puede aprender, que no se tiene la capacidad para ciertas áreas de la ciencia, arte y tecnología, en suma, que no se es capaz. De allí, fluyen rotulaciones discriminadoras, clasificaciones despectivas y divisiones perjudiciales: donde unos aprenderán para gobernar y otros para ser gobernados. En el mismo sentido, se escolariza cuando la persona, sus acciones y todo su cuerpo, se enclaustran dentro de la red de relaciones del mundo escolar. La escuela, como toda institución, no es neutra, y su organización y funcionamiento responden a propuestas paradigmáticas y políticas complejas que la diferencian radicalmente de la educación" (Calvo, 2010: 90).

Una de las consecuencias que consideramos más graves, es la privación cultural que inhabilita a la persona afectada (en este caso al adolescente), a no poder comprender los patrones que imperan y regulan la sociedad e incluso, "a descartar la idea de que podría hacerlo si se dedicara a ello" (Calvo; 2010: 90). De esta forma, se acrecienta el proceso de marginación y desigualdad social, transmitiendo implícitamente un marco educativo excluyente y ordenado por criterios normativos formales, tal como podría estar ocurriendo con el adolescente infractor de ley. Este ve limitada sus oportunidades de desarrollo en un contexto escolar que desconoce sus experiencias previas (diversidad), los recursos y potencialidades que posee, aquellos aprendizajes extraordinarios y experiencias de vida que ha ido adquiriendo y acumulando, de manera dramática al no adaptarse y/o no cumplir con las características esperadas para un alumno inserto dentro de la escuela. Difícil es de esperar, que el adolescente no cuestione, desafíe y complejice la tradicional lógica dicotómica de la enseñanza – aprendizaje, donde sólo basta que haya alguien que enseña (profesor, como autoridad y poseedor del conocimiento) y alguien que aprenda (alumno, con actitud pasiva que almacenará la información transmitida por el docente, para posteriormente replicarla mecánicamente).

Ante este panorama tan adverso, surge la necesidad de explorar, desde el aprendizaje informal, cómo se despliega la propensión a aprender en los adolescentes infractores de ley, en un tiempo y espacio que permite la expansión de la creatividad, la contradicción, la incertidumbre, la relación dialógica entre lo simple y lo complejo.

Tal como plantea Calvo (2008: 90), es un proceso asistemático (porque es cultural), abstracto y potente, reflejo, autodirigido, complejo y caótico, no es realmente posible el desarrollo de un aprendizaje creativo sin desorden. “En la educación informal, no se excluyen las coincidencias, se les trata igual a las causalidades que a las casualidades, por ende, es paradojal, porque sus procesos educativos son caóticos y ordenados, al modo como un bosque, cuyo ramaje mecido por el viento tiene un movimiento desordenado en el detalle, pero armonioso en la totalidad” (Calvo, 2008: 90-91).

Es así como, la mayoría del conocimiento y destrezas que alcanzamos a lo largo de la vida, lo hacemos en un ambiente no estructurado (natural, informal, abierto), por medio precisamente del aprendizaje informal. Algunos ejemplos podrían ser: nuestra lengua materna, “la complejidad de las relaciones sociales, las sutilezas de los chistes y de las insinuaciones implícitas sin problemas”, valores culturales, actitudes y creencias generales, modelos de conducta de una sociedad determinada, que son transmitidos por la familia, grupo de pares (donde en el caso del adolescente infractor de ley adquiere especial relevancia), iglesias, asociaciones, miembros relevantes de la sociedad (por ejemplo: sistema político), los medios de comunicación de masas (facebook, twitter, etc.). Tal educación es obtenida por medio de una mixtura entre procesos de observación, imitación (inédita y subjetiva) y emulación de miembros específicos de la sociedad (Calvo, 2008: 65).

En definitiva, “toda acción educativa va más allá de los límites espaciales y temporales de la escuela y de la escolaridad” (Cardarelli y Waldman, 2009: 5). Aspecto que sin duda, adquiere especial importancia al intentar explorar y caracterizar la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, las condiciones y contextos en los cuales se han sentido exitosos ó creativos, pero que se ve cortado de alguna forma al sentirse excluidos y marginados (de manera consciente o inconsciente, por decisión personal o formalmente), por el sistema escolar al no ajustarse a los cánones tradicionales

del “deber ser” imperativo y riguroso que busca cumplirse secuencialmente, según la planificación cronológica establecida de la escuela.

Desde esta perspectiva, es que cobra importancia que “el ser humano propende a aprender” (Calvo, 2008: 327), por tanto, el adolescente infractor de ley continuamente está aprendiendo. Así, “desde su nacimiento, el ser humano es pura propensión al aprendizaje. Simplemente aprende; no puede evitarlo, aunque quisiera. Así como no sabe que aprende, también ignora si tiene alguna dificultad para aprender, ya que todavía no le han enseñado que aprender es difícil, ni ha aprendido esa lección, tal vez una de las de consecuencias más radicales en su vida” (Calvo, 2001: 1), de tal forma que el adolescente infractor de ley es capaz de explorar el mundo con total naturalidad, con una curiosidad única que le permite desplegar y aprovechar al máximo sus potencialidades, en los diversos contextos en los que se desenvuelve a lo largo de su vida, estableciendo diversos tipos de relaciones (profundas o superficiales, significativas ó pasajeras), aumentando constantemente la complejidad en su forma de interactuar con el entorno.

De la misma forma, al joven “le fascina el esfuerzo que el aprendizaje le demanda, por lo que responde con exigencia, seriedad y humor, si viene el caso. Quienes olvidan esta propensión a aprender, trivializan la enseñanza y la evaluación escolar” (Calvo, 2008: 102). Desde la propensión aprender, es posible apreciar que si el niño se equivoca, no le importa, porque de todas maneras aprende, descubriendo nuevas relaciones y porque aún no le han enseñado que equivocarse es algo malo y desalentador (según la educación formal). Es asombroso ver que en el aprendizaje informal, “el niño se deja llevar por su propensión al aprendizaje, si no entiende vuelve a preguntar, si algo no hace bien, volverá a ensayar” (Calvo, 2008: 95).

Todo lo desconocido, es un verdadero desafío para el joven, que lo mueve hacia la exploración y la búsqueda de explicaciones que le permitan descubrir el mundo armónicamente, de tal forma que el joven, a lo largo de su trayectoria vital, no le teme a nada y su aprendizaje simplemente fluye. Esta despreocupación del error y la equivocación “es una forma de ocupación, que aumenta la resiliencia”, gracias a la creatividad, autovaloración, utilización de un lenguaje no técnico, creación de nuevas redes de apoyo social que discrepa con el ambiente escolar, donde los temas importantes

son tratados sin humor y donde toda equivocación es doblemente represiva (Grotber, 1995: 60). Esta ocupación despreocupada, que no es consecuencia de la pobreza ni de problemas de aprendizaje, evitan la deprivación cultural que es el resultado de "la ausencia de una intervención mediadora en el educando, esta ausencia afecta a cualquier persona, sin distinción de clase social ni situación cultural" (Feuerstein y Otros, 1991 en Calvo, 2002: 68).

El niño aprende con facilidad, muchas veces sin darse cuenta de la complejidad de lo aprendido y descubierto. "Mientras juega, observa, compara, clasifica, opta, se arriesga, juzga éticamente, se compromete, se asusta, se inhibe, se anima; en fin, todo en él se halla entregado al juego, sin disociación. No hay partes, ni sumas, sino totalidad; es holístico" (Calvo, 2009)[7]. Así, va aprendiendo constantemente, según Calvo (2008: 93), en la medida en que "define criterios para organizar los estímulos, cuando elige, juega; cuando juega, elige, sin orden aparente ni conciencia de dicho proceso, delineando un método para responder mejor a los desafíos que le plantean las situaciones complejas que se le van presentando en el día a día. Durante este proceso, evita dicotomizar, excepto cuando no tiene otra opción". Progresivamente, el niño puede sortear las dificultades, en la medida que se le permita hipotetizar, reflexionar y construir criterios explicativos desde sus propias experiencias, sin importar si son correctos o no. "El que lo sean, será comprobado más tarde, pero nunca al inicio de la búsqueda. Si la indagación no conlleva dudas o riesgo no hay entusiasmo" (Calvo y Elizalde, 2010: 9).

La propensión a aprender en los adolescentes es muy potente y trascendental para su desarrollo a lo largo de su trayectoria vital, de manera que "no le temen a las complejidades, sino a las complicaciones". De acuerdo a lo anterior, el aprendizaje será el resultado de la tensión emergente y dialéctica que coexiste entre la información simple y la complejidad que encierra, entre el orden y el desorden, entre la permanente curiosidad y la propensión a aprender fluyendo caóticamente. Por ende, "el niño si no entiende, vuelve a preguntar; si algo no hace bien, volverá a ensayar, hasta adquirir la destreza o aburrirse; si

[7] Por ejemplo, los niños indígenas en contextos plurilingües aprenden informalmente las diferentes lenguas que necesitan; también aprenden las normas sociales que regulan la convivencia y la ética que la sustenta. Si los aprendizajes son limitados se debe al uso que el grupo social hace del lenguaje y de la cultura, pero no de la capacidad del niño. Esta información, la hemos extraído desde el artículo expuesto en Simposio Internacional de Desarrollo, Ciudad y Sostenibilidad. (Sitio Web: http://habitat.aq.upm.es/boletin/n42/).

nadie lo inhibe, podrá desarrollar sus capacidades, si lo ayudan, lo hará mucho mejor. No obstante dicha propensión, si le impiden jugar, equivocarse, explorar, una y mil veces, puede convertirse en deprivado cultural" (Calvo, 2008: 94-95).

Pero ¿Qué ocurre en la Escuela? Paulatinamente, disminuye la propensión a aprender del adolescente infractor de ley, cuando el proceso de escolarización no permite el jugar, explorar, preguntar, cuestionar, equivocarse, la curiosidad, y pasa a controlar normativamente su aprendizaje en un proceso estándar, lineal, reduccionista, concreto y planificado, lleno de prácticas de enseñanza tradicionales y sanciones disciplinarias, en pocas palabras, "en una negación de procesos tales como la autoorganización del proceso de aprendizaje" (Moreno y Calvo, 2010: 168), donde en definitiva, "Los niños son desadaptados de los estilos docentes escolares" (Calvo, 2008: 94), ya que la escuela castiga los errores y desaciertos del joven (por ejemplo: actitud desafiante del joven, lenguaje no técnico, vestimenta inapropiada, duda permanente, escasa presencia de hábitos de estudio, mala organización del tiempo libre, etc.), intentando controlar y dirigir su aprendizaje según ópticas normativas secuenciales y estructuralmente rígidas, previamente establecidas por otros, desconociendo y rechazando sus experiencias previas. "En los procesos educativos se convierten en fuentes de aprendizajes diversos. Si se yerra se busca corregir o no. Si se consigue o no es asunto que queda a la dedicación. La escuela norma como evitar la equivocación. Con ello, estigmatiza al que indaga con libertad" (Calvo, 2010: 94).

Por ende, la lógica de toda aquella persona que se vincula con un adolescente infractor de ley y su propensión a aprender, debiera ajustarse a la tarea, en palabras de Calvo (2008: 102), de convertir todo lo simple en complejo y viceversa. Desde la incertidumbre, niños y adultos podrán descubrir una amplia gama de oportunidades que surjan en tiempos y espacios cotidianos de aprendizaje (en el día a día, en cualquier lugar); verán los procesos y las relaciones, dejarán fluir dialógicamente el orden y el desorden, para dar paso a la creatividad, "expresarán inquietudes ciertas y apremiantes sobre la democracia, la justicia y el respeto por los otros; valorarán las experiencias y

sentimientos de la gente; trabajarán de manera que ayuden a otros, a profundizar sus comprensiones y compromisos y actuar en consecuencia[8]". (Smith, 1997: 4).

2.3.2. Adolescente Infractor de Ley y Educación: Experiencias en América Latina

La incorporación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), a los sistemas jurídicos nacionales latinoamericanos ha producido a nivel normativo cambios legislativos significativos que se manifiestan, tanto en lo relativo a la protección de los derechos de los niños (en el sentido de deberes y responsabilidades del Estado frente a la materia), como en lo que se refiere específicamente a la respuesta que el Estado debe dar a la situación en la que se le imputa de un delito a un menor de edad (sistema de justicia juvenil).

Todas estas modificaciones y cambios, se expresan en la adopción, con mejor o peor técnica legislativa, de un aparato institucional con mayor especialización y la implementación programática paulatina, de nuevos estándares internacionales en materia de derechos humanos de la infancia, que revelan por un lado, una serie de dificultades a la hora de dar contenido a la noción de protección especial (Respeto a la CIDN, deficiencia en articulación políticas públicas relacionadas a educación, salud, cultura, etc.), y por otro lado, son mucho más precisos y claros, respecto de las características que debe tener un sistema de justicia que trate los casos de aquellos jóvenes menores de dieciocho años de edad, cuando se hayan visto vinculados a uno (o varios) episodio (s) de infracción de ley, según el país al que pertenezcan.

Al comparar la situación en América Latina, es posible ver que "se han diseñado y se están implementando sistemas que dan respuesta a las infracciones penales cometidas por adolescentes del modo más activo y menos reactivo posible" (Beloff, 2004: 3). El poder realizar una descripción concisa y panorámica de algunas experiencias de implementación de los sistemas de justicia juvenil, en algunas regiones de América Latina (como Brasil,

---

[8] Al respecto, Mark Smith expresa una serie de definiciones, características y proposiciones de la educación informal; así como ciertas relaciones con la educación formal. Junto a ello, menciona la potencialidad que tendría la educación informal para desarrollar un aprendizaje de mayor significado en el niño. Para conocer el aporte de otros autores que se han pronunciado sobre la educación informal y obtener mayor información, visitar sitio web: http://www.infed.org/index.htm

Honduras, Venezuela, Chile), tiene como finalidad advertir que la mayoría de estas experiencias tienen muchos aspectos en común:

- Desde el punto de vista legislativo: la aplicación de medidas alternativas a la sanción, sistemas de tratamiento en privación de libertad, creación tribunales específicos para abordar la delincuencia juvenil, etc.),
- Desde el punto de vista histórico: ya que en su mayoría, estos sistemas han sido implementados durante la última década, siendo relativamente nuevos, en construcción y perfeccionamiento continuo, producto de cambios experimentados por América Latina para insertarse en la era globalizada regida por normas internacionales ampliamente difundidas, etc.
- Desde el punto de vista social: ya que comparten, al menos a nivel discursivo, un mayor interés por el respeto y protección de los derechos contenidos en la CIDN, como son velar por el interés superior del niño, la no discriminación, privación de libertad del adolescente como último recurso, etc.

Sin embargo, también evidencian deficiencias muy serias en lo que concierne al papel del Estado y las instituciones colaboradoras de los sistemas de justicia juvenil, por apoyar procesos de integración social, una vez que el adolescente cumple con la medida o sanción dictaminada por la justicia. Específicamente, la mayoría de los modelos existentes en América Latina (inmaduros y ambiguos, dada su reciente creación), no están logrando la efectividad que desean, debido a que:

- No se observa una articulación adecuada entre la justicia y los otros poderes del estado (en especial educación, y otros sectores como salud, cultura, trabajo, etc.), mermando notoriamente las posibilidades de desarrollo, integración y participación social.
- Nula presencia de herramientas, estrategias y programas especializados para el seguimiento del adolescente, una vez que cumple con la medida o sanción judicial, para abordar apropiadamente la situación escolar y educativa de estos jóvenes.

- El impacto de estos modelos, sólo es evaluado en términos de reincidencia penal (es decir, nueva comisión de un delito cometido por el joven mientras se encuentra cumpliendo una medida o sanción judicial), pero en ningún sentido abordan específicamente la reinserción social del adolescente.

Por tanto, esto tiene relación con el objetivo central de esta investigación que pretende explorar y caracterizar la propensión a aprender de los adolescentes (desde el modelo chileno de Justicia Juvenil Restaurativo), vinculados a uno o más episodios de infracción de ley, a quienes se les estigmatiza y discrimina implícitamente, por la errónea creencia de que no pueden o no tienen la capacidad de aprender, según los cánones socialmente impuestos por la sociedad y la lógica escolarizante.

2.3.2.1. Experiencias en Brasil. El primer proceso de reforma legal en América Latina, comenzó con la aprobación por Brasil del Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) en 1990, donde se establecen por primera vez en la región, algunas consideraciones sobre el rol del Estado, hacia las conductas caracterizadas como delitos o faltas (según Constitución Política), cuando son cometidas por jóvenes y adolescentes menores de dieciocho años de edad. Inicialmente, utiliza el método tutelar tradicional, ya que deja fuera del derecho penal de adultos a las personas menores de dieciocho años, al establecer que son penalmente inimputables y que están sujetas a las medidas previstas por el Estatuto del Niño y el Adolescente.

En definitiva, no hace mención a la responsabilidad penal juvenil ni a la imputabilidad, sino que se mantiene la calidad de inimputables ante la ley, para las personas menores de dieciocho años de edad (es decir, no pueden ser juzgados por los delitos que cometan). Junto a ello, “establece una categoría que le da nombre al título “práctica de acto infractor”, definiendo a este último como la conducta descripta como delito o contravención por la ley penal” (Beloff, 2004: 7). El modelo de Justicia Juvenil Brasileño, admite establecer tres características[9]:

[9] Para obtener mayor información respecto al modelo de justicia juvenil brasileño y otras experiencias desarrolladas en América Latina, se sugiere revisar el Observatorio Internacional de Justicia Juvenil, donde se presenta una descripción más detallada respecto a esta iniciativa. Disponible en el sitio web: http://www.oijj.org/home.php

- Tratan de personas menores de dieciocho años que realizan la conducta descripta como antecedente de una sanción, sean delitos o contravenciones (faltas);
- Están separados del sistema de justicia penal para adultos (“son penalmente inimputables);
- Se expresa en aplicación de medidas o consecuencias jurídicas de la conducta transgresora de la ley penal, cuando es cometida por una persona menor de dieciocho años.

En el caso de sujetos menores de doce años, el Estatuto establece que le corresponderán las medidas de protección previstas para aquellos niños o adolescentes cuyos derechos se encuentran amenazados o violados. Las consecuencias jurídicas de la responsabilidad penal del adolescente, son denominadas en el ECA, como medidas socio-educativas (para diferenciarlas de las medidas de protección ya que ambas son “medidas”) y establecen: “la advertencia, la obligación de reparar el daño, la prestación de servicios a la comunidad, la libertad asistida, la semi-libertad, la internación o privación de la libertad y todas las medidas de protección con excepción del abrigo y la colocación en familia sustituta” (Beloff, 2004: 8). El ECA también agrega la remisión de la medida (eliminación), como facultad del Ministerio Público antes (fiscalía o parte acusatoria) de iniciado el proceso de disponer de la acción penal discrecionalmente, la cual puede ser otorgada por un juez si el proceso ya se inició, lo que implica la suspensión o extinción del proceso. No requiere el consentimiento del adolescente, con lo que aparece como un ejercicio de un criterio de Oportunidad del Ministerio Público, antes que como la reglamentación de la remisión contenida en las Reglas de Beijing que se asemeja a una especie de diversión. En definitiva, el modelo Brasileño, aporta que la privación de la libertad es excepcional, alternativa, limitada en el tiempo y breve (velando por interés superior del niño), donde también, se prevén medidas alternativas (justicia restaurativa: como en el caso de esta investigación, la aplicación de una suspensión condicional de procedimiento) a la reacción estatal coactiva frente al conflicto jurídico-penal.

2.3.2.2. Experiencias en Honduras. Este país, fue uno de los veinte primeros estados suscriptores de la Convención sobre los Derechos del Niño. De esta iniciativa, diseñan el

Código de la Niñez y de la Adolescencia en 1996, que establece un sistema de respuesta estatal a los delitos cometidos por adolescentes (entre los 12 a 18 años de edad), donde se establece entre otras cosas, que los niños no se encuentran sujetos a la jurisdicción penal ordinaria y sólo podrá deducírseles la responsabilidad prevista en este Código, por las acciones u omisiones ilícitas que realicen. Este sistema de justicia juvenil, se aplica a mayores de doce años que cometan una infracción o falta, y que los menores de doce años no delinquen, y que en caso de que cometan una infracción de carácter penal, sólo se les brindará la protección especial que su caso requiera y se procurará su formación integral (muy similar a la Unidad de Protección de Derechos existente en SENAME, Chile). También considera medidas alternativas a la sanción penal, como la remisión, conciliación y la aplicación de criterios de oportunidad (velando por interés superior del niño). Los supuestos que habilitan el dictado de una medida de privación de la libertad son similares a los del Estatuto de Brasil, y la duración máxima de esa medida es de ocho años, sin que se distingan a estos fines subgrupos de edad. El modelo de Justicia Juvenil Hondureño, respeta el principio de despenalización del sistema de justicia juvenil, promoviendo la Justicia Restaurativa, siendo la medida de internamiento o privación de la libertad, vista como último recurso.

2.3.2.3. Experiencias en Venezuela. La Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente[10], establece un sistema penal de responsabilidad del adolescente. Se define como un conjunto de órganos y entidades que establecen la responsabilidad del adolescente por la comisión de delitos tipificados, en los que incurra, que aplican y que controlan las sanciones correspondientes. Junto a ello, contempla expresamente que el adolescente que viole derechos penalmente protegidos, deberá responder por el hecho en la medida de que su culpabilidad sea claramente demostrable (tal como el modelo chileno, que contempla al adolescente como un sujeto de derecho), de forma diferenciada al adulto. La diferencia consiste en un sistema de justicia juvenil especializado y en la sanción que se le impone.

[10] Esta Ley tiene por objeto garantizar a todos los niños y adolescentes, que se encuentren en el territorio nacional, el ejercicio y el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías, a través de la protección integral que el Estado, la sociedad y la familia deben brindarles desde el momento de su concepción. Los artículos que comprende dicha iniciativa legal, se encuentra disponible en sitio web: http://www.ventanalegal.com/

Este sistema, se aplica a las personas comprendidas entre los doce y los dieciocho años no cumplidos, y si se trata de un niño, se le aplican medidas de protección de acuerdo a lo previsto en la propia ley (protección de derechos según CIDN). Se establece una distinción respecto a la aplicación y ejecución de las sanciones, entre los que tienen entre doce y catorce años no cumplidos, y catorce a dieciocho años no cumplidos. También "prevé un diseño procesal acorde con los más modernos sistemas procesales penales. En cuanto a las consecuencias jurídicas de la declaración de responsabilidad penal, la privación de la libertad puede ser dictada sólo si se trata de algunos delitos en particular" (Beloff, 2004: 24), hechos catalogados como graves (por ejemplo: homicidio, lesiones culposas, violación, robo agravado, etc.). Por otra parte, en caso de reincidencia y de que el hecho de la nueva sanción, esté reprimido con pena que en su máximo sea igual o mayor a cinco años, también contempla el supuesto de incumplimiento de otras medidas que sólo habilita la privación de la libertad hasta por seis meses (principio similar a los modelos de justicia juvenil antes descritos). En cuanto a la duración máxima de la privación de la libertad, para el caso de aquellos adolescentes mayores de catorce años, se contempla una duración no inferior a un año y no superior a cinco, en cambio, si se trata de menores de 14 años, ésta no podrá ser menor de seis meses ni mayor de dos años.

2.3.2.4. Experiencias en Uruguay. El Código de la Niñez y Adolescencia de Uruguay, entiende, por niño, según su artículo Nº1, a toda persona hasta los trece años de edad, y por adolescente, a los mayores de trece y menores de dieciocho años de edad. En el caso de que se encuentren involucrados niños menores de trece años de edad, dispone que se deba proceder de conformidad a lo establecido bajo normas de Protección de los derechos amenazados o vulnerados de los niños y adolescentes y situaciones especiales (Velar por la protección de derechos según CIDN). Este sistema de justicia juvenil, organiza un sistema de responsabilidad penal de los adolescentes enfocado hacia aquel adolescente infractor, que sea declarado responsable por sentencia dictada por un juez competente, como autor, coautor o cómplice de acciones u omisiones definidas como infracciones a la ley penal (Según artículo Nº 70 de la Constitución Política de la República Oriental del

Uruguay)[11], clasificadas en graves y gravísimas. El Juez competente (especializado en Adolescentes), podrá decretar medidas socio-educativas, que pueden ser no privativas de libertad o privativas de libertad (muy similar al resto de los modelos existentes en América Latina, pero que no establece relación clara respecto al ámbito educacional y otros sectores relevantes de un Estado, para apoyar integración social). La privación de libertad sólo será utilizada como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda, debiendo el Juez fundamentar por qué no es posible aplicar otra medida distinta. Junto a ello, la medida de privación de la libertad tendrá una duración máxima de cinco años, y que en ningún caso el adolescente condenado, que al llegar a los dieciocho años de edad permaneciera sujeto a medida, cumplirá lo que le resta en establecimientos destinados a los adultos (velar por interés superior del niño). Cuando la medida impuesta haya cumplido su finalidad socioeducativa, se prevé la posibilidad de hacerla cesar, sustituirla o modificarla (se observa ambigüedad a la hora de aplicar medidas alternativas que puedan ser vinculadas con el ámbito educacional del adolescente, ya que no contempla explícitamente dicha articulación con los otros poderes de un Estado, situación que ocurre repetidamente en América Latina).

2.3.2.5. Experiencias en Colombia. En Colombia, se aprueba durante el 2006, el Código de la Infancia y la Adolescencia[12], desde el cual se reglamenta el sistema de responsabilidad penal para adolescentes y todo aquellos procedimientos exclusivos, para cuando los niños son víctimas de delitos. De acuerdo a este código, se consideran niños a las personas que están por nacer y a quienes tienen entre cero y doce años de edad, y adolescentes a las personas que tienen entre catorce y dieciocho años de edad. El sistema de responsabilidad penal para adolescentes, se plantea como una serie de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y aparatos

---

[11] La Constitución Política de la República Oriental de Uruguay y el Código de la Niñez y la Adolescencia, con sus respectivos artículos, dispondrán de las medidas necesarias para que la infancia y la juventud sean protegidas contra el abandono corporal, intelectual o moral de sus padres o tutores, así como contra la explotación y el abuso. Dicha información se encuentran disponible en el Poder Legislativo de dicho país, en su sitio web: http://www.parlamento.gub.uy/palacio3/index1280.asp?e=1&w=1280

[12] Este código busca la Protección y Reflexión sobre sus Deberes Ciudadanos por parte del adolescente infractor de ley. De esta manera, se busca la Protección Integral de éstos, que adquiere un carácter educativo, de aprendizaje, así como de reparación y de reflexión sobre las consecuencias de los daños causados, de su rol como ciudadano, de respeto hacia ellos y finalmente del fortalecimiento de los lazos familiares, sociales y de la democracia. Para mayor información, recurrir al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en el sitio web: https://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/php/03..html

administrativos que rigen e intervienen en la investigación y judicialización de los delitos cometidos por personas que tengan entre catorce y dieciocho años al momento de cometer un ilícito. Lo que busca es que se adopten medidas que permitan garantizar una justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño causado por el adolescente. Quedan excluidos de este sistema, todos los menores de 14 años, ya que son inimputables ante la ley.

Este modelo, también considera el principio de oportunidad, descrito como la búsqueda de acuerdos que permitan la conciliación y la reparación de los daños, los cuales se realizarán con el consentimiento de ambas partes (víctimas e imputado) y se llevarán a cabo con una visión pedagógica – formativa, velando por el bien superior del joven y sus potencialidades. En cuanto a las sanciones, dentro del modelo colombiano se declaran las sanciones (que van desde una amonestación hasta la privación de la libertad en un centro de atención especializada), y varían entre compromiso de reglas de conducta, prestación de servicios a la comunidad y el internamiento en régimen semi-cerrado. Todas éstas, se aplican con el apoyo de la familia y de especialistas. Otro elemento particular de la experiencia colombiana es que “la privación de la libertad tendrá lugar en un centro de atención especializada y se aplicará, con diferencias sustanciales, para dos grupos de edad: a los adolescentes mayores de dieciséis y menores de dieciocho años que sean hallados responsables de la comisión de delitos cuya pena mínima establecida en el Código Penal sea o exceda de seis años de prisión” (Beloff, 2004: 29), en cuyo caso su duración será de uno hasta cinco años; en tanto que en los casos en que los adolescentes mayores de catorce y menores de dieciocho años sean hallados responsables de delitos graves (como homicidio doloso, secuestro o extorsión, en todas sus modalidades), la privación de la libertad tendrá una duración mínima y máxima de dos y ocho años respectivamente.

2.3.2.6. Sistemas de Justicia Juvenil. Una Mirada desde la Educación. Al explorar y contrastar los diversos modelos de justicia juvenil existentes en América Latina, que surgen a partir de mediados de la década del ’90 y “como consecuencia, en gran medida, de la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño” (Beloff, 2004: 1), es posible apreciar que existe un gran desarrollo y transformación en términos jurídicos, que incorporan la visión del adolescente como un sujeto de derecho, con

mayores libertades y con clara conciencia de sus actos, por ende, existe consenso en cuanto a la edad de imputabilidad (en promedio, desde los 14 hasta los 18 años), las penas que se le apliquen cuando cometa una infracción de ley (penas privativas y no privativas de libertad, aplicación de medidas socioeducativas, acuerdos reparatorios, soluciones alternativas al conflicto etc.) y que giran en torno a la responsabilización del adolescente frente al delito.

No obstante, carecen en su mayoría de mecanismos institucionales que permitan conectar al adolescente vinculado a uno (o varios) episodios de infracción de ley con la educación, lo que en definitiva hace que se convierta en un medio institucionalizado "para la exclusión y marginación social" (Mendicoa y Otros, 1999:53-54). Junto a ello, se observa un escaso grado de articulación entre las políticas públicas más relevantes para el adolescente, donde no existe un diálogo institucional (Justicia, Educación, Trabajo, Cultura, etc.), que permita verdaderamente atender a las reales necesidades de un joven que se involucra en una situación de infracción de ley, sino tan sólo, existe interés en la aplicación de medidas correctivas de dicho comportamiento, para disminuir la posibilidad de que desarrolle una trayectoria delictiva vital, "el reconocimiento de las garantías adolescentes, la reducción del ámbito de lo penal o a su abolición" (Beloff, 2004: 38).

En este sentido, al ser reformas jurídicas relativamente nuevas en América Latina, específicamente en la temática de adolescencia y delincuencia juvenil, seguirá siendo una tarea pendiente, hasta que no se conciba una mirada holista del sujeto en cuestión. Dicha mirada supondría la creación de programas educativos pertinentes y acordes a las necesidades de estos jóvenes, que pueda sentar las bases para su desarrollo educativo (pleno reconocimiento y despliegue de la propensión a aprender), que pueda dar paso hacia una "desinstitucionalización del sistema jurídico y una mayor participación de la comunidad" (Beloff, 2004: 38). Lo cual seguirá siendo el verdadero desafío de la efectiva implementación de estos sistemas, ya que no podrá hablarse de la existencia de un sistema de justicia juvenil restaurativo, basado sobre el reconocimiento internacional de los derechos humanos que permita la construcción de relaciones sociales y condiciones de vida que pongan a los niños y a los jóvenes, al margen de la realización de los comportamientos no deseados (episodio infracción de ley) que deterioran las relaciones en

nuestra sociedad. Ciertamente, la educación sigue siendo un tema pendiente para América Latina.

2.3.2.7. Educación Formal e Infractor de Ley. En la actualidad, la lógica epistemológica cartesiana del proceso escolarizante (Calvo, 2008: 89), se caracteriza por la entrega de habilidades y conocimientos (de manera planificada y secuencial), la corrección disciplinaria de todos aquellos comportamientos indeseados (que perturben y dificulten la transmisión mecánica y asimétrica de la enseñanza) y la inserción en el mundo externo (al entorno familiar), dado que la escuela ha sido y continúa siéndolo, un espacio eminentemente normativo, que transmite códigos muy diferentes a los que posee un adolescente infractor de ley, y que además, no permite que el azar, la creatividad, la autonomía y la improvisación cumplan su rol educativo, por ende, no permite una relación dialógica con el sistema de justicia juvenil actual existente en América Latina.

Ante este panorama tan adverso para un adolescente infractor de ley, el adaptarse a la escuela se transforma en un foco de tensión y conflicto constante, y por otra parte, la escuela no logra adecuarse a las características diversas de este tipo de jóvenes, precipitándolo de alguna forma, a la deserción escolar, la cual “mientras más precoz, genera más posibilidades de que el adolescente presente conductas delictuales” (Gottfredson y Otros, 1996; Fernández, 2003: 5). La deserción escolar está altamente correlacionada con la iniciación y reincidencia en la delincuencia, aunque tampoco opera como un fenómeno de causa y efecto. Lo que sí se observa, es una permanente contradicción entre el joven (experiencias previas, expectativas, historias de vida) y la escuela (bajo la lógica de la enseñanza – aprendizaje), sumado al conflicto que generan las normas instauradas por el sistema escolar, actuarían como uno de los mecanismos responsables de la adquisición por parte del niño de sus primeras experiencias de mal comportamiento y de “desafección normativa con el sistema escolar formal” (Tsukame, 2010: 3).

En la mayoría de los casos, la escuela (a través de la enseñanza), superficializa, reduce y complica los procesos, mientras que la educación los simplifica y complejiza. “La diferencia reside en contar o no con criterios orientadores” (Calvo y Elizalde, 2010: 8). El fracaso escolar tendría su origen en la concepción de enseñanza y de aprendizaje que

sustenta a la escuela (concebido de manera secuencial, lógica, lineal) y no en el alumno, profesor, familia o grupo de pares, ni en la adecuación o pertinencia de los planes y programas de estudio. Esto no significa que no tengan algún grado de responsabilidad, sino que es secundaria en relación a los criterios. Las dificultades de adaptación del niño al marco normativo, evaluativo y eminentemente homogeneizador de la escuela, con los procesos de estigmatización consiguientes, promueven la tendencia natural del adolescente a la formación de grupos, pandillas y subculturas juveniles, que fluye a lo largo de su crecimiento, pero en este caso, con una serie de valores opuestos a la lógica escolar. De este modo, "el desarrollo de la desviación arrancaría en la escuela, desplazándose posteriormente a la calle y a ciertos ámbitos del barrio, nutriéndose de otras prácticas y articulaciones simbólicas juveniles" (Tsukame, 1996; 2010: 7).

De manera que, contrariamente a lo establecido en la investigación y literatura educacional actual, respetada en los círculos académicos y de toma de decisión (MINEDUC), que menosprecian a los procesos educativos informales, la experiencia señala que "el aprendizaje informal es caótico, emergente y autoorganizado, posee una complejidad y nivel de abstracción muy alto, que supera sin problemas los de la escuela" (Calvo y Elizalde, 2010: 9). Por tanto, el fracaso escolar, en gran parte, se debe al desconocimiento de los procesos educativos que ocurren en el medio informal (en cualquier espacio y tiempo), a diferencia de los procesos escolares que se enredan en superficialidades y complicaciones, perturbando a la enseñanza e inhibiendo el aprendizaje de los adolescentes, por ende, paralizando su propensión a aprender.

Las reformas educativas, en la actualidad aspiran a lograr grandes resultados, en poco tiempo (olvidando noción de aprendizaje como un proceso, sino que sólo interesan los resultados), pero únicamente logran modificar la organización escolar, el currículo, las modalidades de evaluación (donde la calidad en educación es medida a través de pruebas nacionales con escasa pertinencia y precisión, como sería el Sistema de Medición de Evaluación de la Educación en Chile), y, en alguna medida, expandir la infraestructura a través de ampliación espacio de las salas de clases, gimnasios fríos y sin la implementación mínima requerida, escuelas poco acogedoras, mejora de los laboratorios computación, entre otros aspectos considerados importantes. Sin embargo, olvidan que todas estas "reformas son escolares y no educacionales, porque no toman en cuenta las

verdaderas características de los procesos educativos. En general, se ocupan de lo que es conveniente mejorar, pero se despreocupan de lo que es necesario" (Calvo, 2002; 2010: 7). La gravedad de estas iniciativas, es que "refuerzan los prejuicios sobre la incompetencia de los profesores para enseñar y la incapacidad de los alumnos para aprender, llegando a afirmarse que para lograr una "educación de calidad" el establecimiento educacional necesita seleccionar a sus alumnos. El cambio educacional que requerimos no pasa por la implementación de una Reforma formal de la escuela, los planes y programas de estudio y las formas de evaluar. Por el contrario, debemos discontinuar el trabajo escolar desescolarizando a la escuela" (Calvo, 2008; Calvo y Elizalde, 2010: 7). Resulta fundamental reconocer la inmensa potencialidad que encierra la educación informal, dado que es universal y permanente, y llegar a comprender que "todos nos educamos en todo momento" (Calvo, 2008: 240).

De tal manera que en muchas ocasiones, la escuela de manera implícita o explícita niega, coarta y reprime las experiencias previas de los adolescentes infractores de ley, desconociendo la facilidad y destreza con que éstos aprenden en otros espacios (fuera de la escuela), desplegando aprendizajes extraordinarios y complejos, como por ejemplo: liderazgo y autonomía para tomar decisiones colectivamente (al interior del grupo de pares, donde se observan jerarquías y dinámicas organizacionales complejas), adquisición de un pensamiento pragmático abstracto (para enfrentar el día a día, en un medio hostil), resiliencia y tolerancia a la frustración (para enfrentar marginación y exclusión social, la falta de oportunidades), afición por la música (desarrollo del arte callejero y todo tipo de tribus urbanas como punk, góticos, skatters, donde plantean críticas a la sociedad), despliegue de la creatividad e imaginación (para diferenciarse de otros grupos ó subculturas, expresado en su forma de vestir, música que escuchan, apariencia personal, gestos, uso de los espacios, etc.), desarrollo de la corporalidad (destreza en el ámbito deportivo: equipos de fútbol pertenecientes a los barrios que representan, desarrollando sentido pertenencia a un territorio definido), la subversión en el lenguaje y prácticas societarias de resistencia a las dinámicas sociales formales (representadas por la escuela, el gobierno, etc.), establecimiento de lazos afectivos estables en el grupo (promoviendo igualdad, solidaridad, protección y respeto entre sus miembros, etc.).

2.4. JUSTICIA JUVENIL EN CHILE

La nueva respuesta latinoamericana al delito de los adolescentes ha sido construida en América Latina, incluyendo a Chile, a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño[13] y de otros instrumentos internacionales, que representan la expresión de acuerdos e intenciones de la comunidad internacional en esta materia y, por lo tanto, son aplicables en la interpretación de los tratados y en el diseño de las políticas de los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas, y eventualmente pueden devenir obligatorios en la medida en que se conviertan en costumbre internacional, según la Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados. Estos instrumentos son, fundamentalmente:

- Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores, conocidas como Reglas de Beijing[14]. Dicho instrumento fue aprobado por la Organización de la Naciones Unidades el 28 de Noviembre 1985, estableciendo que los estados que la ratifiquen, se esforzarán por "crear condiciones que garanticen al menor una vida significativa en la comunidad fomentando, durante el período de edad en que el menor es más propenso a un comportamiento desviado (infracción de ley), un proceso de desarrollo personal y educación lo más exento de delito y delincuencia posible" (UNICEF, 2011).

- Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad. Instrumento legal, aprobado por la ONU, el 14 de diciembre de 1990, donde se establece que los países que la suscriban, deben generar un sistema de justicia juvenil que respete los derechos y la seguridad de los menores y fomentar

---

[13] La Convención Internacional de los Derechos del Niño fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989 y ratificada por Chile en el año 1990. En su contenido fundamental, la Convención pretende velar por los derechos de la infancia a través de una serie de normas no negociables. Hemos consultado dicha información, en la Biblioteca del Congreso Nacional Chileno, en su sitio web: http://www.bcn.cl/de-que-se-habla/chile-derechos-del-nino

[14] Las Reglas de Beijing y de las Naciones Unidas para la Protección de los menores privados de libertad buscan promover el bienestar del menor, a fin de reducir la necesidad de intervenir con arreglo a la ley, y de someter a tratamiento efectivo, humano y equitativo al menor que tenga problemas con la ley, por lo que se concederá la debida importancia a la adopción de medidas concretas que permitan movilizar plenamente todos los recursos disponibles, con inclusión de la familia, los voluntarios y otros grupos de carácter comunitario, así como las escuelas y otras instituciones de la comunidad. Esta información la hemos extraído, desde el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en: http://www.unicef.org/spanish/protection/index_22129.html

su bienestar físico y mental. La privación de libertad deberá usarse como último recurso.

- Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil, conocidas como Directrices de Riadh, las cuales fueron aprobadas el 14 de diciembre 1990 por la Asamblea General de la ONU. Estas directrices reconocen que la prevención de la delincuencia juvenil es parte esencial de la prevención del delito en la sociedad. “Si los jóvenes se dedican a actividades lícitas y socialmente útiles, se orientan hacia la sociedad y enfocan la vida con criterio humanista, pueden adquirir actitudes no criminógenas” (UNICEF, 2011: en línea).
- Además, deben considerarse incluidos todos los instrumentos internacionales de protección de derechos humanos que sean pertinentes en la materia (Por ejemplo Convención Americana sobre Derechos Humanos).

Este marco normativo internacional hace énfasis en los aspectos de promoción y defensa de los derechos de los niños y jóvenes en la región, que se expresan en construir condiciones de vida para estos sectores de la población que los pongan completamente fuera de la posibilidad de ingresar a sistemas de responsabilidad por conductas infractoras de la ley penal (disminuir vinculación del adolescente con la delincuencia). También, se prevén instancias pre-judiciales de solución de conflictos, siempre con control y revisión judicial si fuere necesario. Se abandona la denominación de menores como sujetos definidos de manera negativa, por lo que no tienen, no saben o no son capaces de responder por sus actos, y pasan a ser llamados de manera afirmativa, como niños, niñas y adolescentes sujetos plenos de derecho (con plena consciencia de sus actos), aspecto que sin duda tiene estrecha relación con la propensión a aprender de éstos jóvenes.

Desde el punto de vista del proceder jurídico, “se adaptan las características de los sistemas modernos latinoamericanos acusatorios (que garantizan los principios de oralidad y contradicción), sistemas flexibles que permiten instancias conciliatorias no solo al inicio, sino todo a lo largo del proceso” (Beloff, 2004: 6). Estos sistemas requieren ser flexibles porque pretenden una real solución al conflicto de naturaleza jurídico penal que dio origen al proceso, pero no para desconocer garantías (derechos del adolescente,

según directrices internacionales antes descritas), como ocurría en la práctica del sistema anterior. De esta manera, se instaura un modelo de justicia juvenil restaurativo.

Desde la óptica criminal, se reconocen a las personas menores de dieciocho años, todas las garantías que les corresponden a los adultos en los juicios criminales (adolescente como sujeto de derecho), según las constituciones nacionales y los instrumentos internacionales pertinentes, más garantías específicas que corresponden a la condición de personas que están creciendo (por ejemplo: el respeto a las Reglas Naciones Unidas para la protección de los menores, privados de libertad, siendo en éste caso, la privación de libertad como último caso). Esta circunstancia de estar creciendo y de merecer protección especial, tampoco implica perder la condición de sujeto, capaz de responder por la consecuencia de sus actos. Por el contrario, estos sujetos al ser menores de edad, cuentan con algunos derechos extra, además de los que tienen todas las personas y por eso se habla de un sistema de justicia juvenil restaurativo.

Específicamente, las acciones propuestas en Chile, en torno a la delincuencia juvenil, son relativamente nuevas (al igual que en la mayoría de los países de América Latina), ya que la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil Nº 20.084[15], promulgada por el Gobierno de Chile (bajo el trabajo colaborativo del Servicio Nacional de Menores, el Poder Judicial y el Poder Legislativo), entró en vigencia a contar del 08 de Junio 2007. Se trata de una normativa que regula y orienta el sistema de justicia juvenil para los jóvenes mayores de 14 años y menores de 18 años. Junto a ello, “tiene como propósito reformar radicalmente la respuesta del Estado ante los actos que revisten carácter de crimen o simple delito, cuando estos son cometidos por personas menores de 18 años de edad" (SENAME, 2007: en línea). Para el SENAME, significa un gran avance por varias razones:

- Crea un sistema de justicia juvenil especializado, considerando a cada joven, como un sujeto en desarrollo, reconociendo la complejidad de la etapa

[15] Introdujo algunas modificaciones importantes tales como el fin del examen de discernimiento para los adolescentes mayores de 16 años y menores de 18 años y baja la responsabilidad penal, que ahora es a partir de los 14 años. Adicionalmente, se cambia el enfoque de la justicia juvenil de un sistema coercitivo a uno que va orientado a la reinserción social de aquellos que han infringido la ley penal (SENAME, 2011). Para encontrar mayor información al respecto, sugerimos visitar el sitio web del Servicio Nacional de Menores, en la sección de Justicia Juvenil: www.sename.cl

adolescente y teniendo como principal objetivo, diseñar una intervención diferenciada, según las necesidades y características particulares del joven.

- La Ley reconoce a los jóvenes como sujetos de derecho, esto garantiza que en los Tribunales de Justicia, se apliquen a sus casos todas las normas del debido proceso, como: el derecho a defensa, a guardar silencio, a ser informado de los delitos que se le imputan, etc.

- Establece que todos los actores que intervengan en causas de adolescentes estén capacitados en materias de delitos juveniles, en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, en las características propias de esta etapa de desarrollo y en el sistema de sanciones establecido por la ley para el caso de adolescentes infractores de ley.

Entender los episodios de infracción de ley cometidos por adolescentes y la delincuencia juvenil, requiere necesariamente una definición de dicho fenómeno que permita contextualizar nuestro proceso de conocer el conocer a lo largo de esta investigación; por ello, la delincuencia se conoce tradicionalmente, como el fenómeno de transgredir o cometer actos fuera de los estatutos legales impuestos por la sociedad (leyes). Otros la definen como el “fenómeno social constituido por el conjunto de las infracciones, contra las normas fundamentales de convivencia, producidas en un tiempo y lugar determinados” (Herrero, 1997: 359-365). Pero, ¿Qué es lo que hace que un joven delinca? Frente a esta interrogante, pueden existir múltiples razones: como un acto de rebeldía contra el sistema imperante, una forma de expresión, un medio para la relación con otros, un mecanismo de supervivencia, una necesidad personal de validación social, un medio para alcanzar reconocimiento, un fin en sí mismo, una carencia afectiva significativa, una consecuencia de nuestra actual forma de relacionarnos, etc.

También ¿podemos preguntarnos si cuando alguien delinque, delinque solo o con la comunidad? ¿Qué rol le cabe a la comunidad y a sus miembros?. De tal forma que la delincuencia juvenil, en cuanto hecho social, es un fenómeno complejo, que tiene conexión con crisis de valores de nuestra propia cultura (sistema neoliberal, atravesado por el fenómeno de la globalización que beneficia a unos pocos, a costa del sacrificio de muchos), con rupturas familiares, pobreza y grupos vulnerados, bajos niveles de

escolarización, con la creciente privatización del Estado, pero sin que todo este conjunto de factores explique totalmente el episodio de infracción a la ley. Lo cierto es que la juventud experimenta crecientemente desequilibrios sociales, que pueden o no ser superados según los recursos personales con los que cuente, pero que fragua "conductas delictivas como protesta a lo que él considera una injusticia; o como respuesta, socialmente inadecuada, pero para él satisfactoria, a sus necesidades" (Bueno y Moya, 1998: 154).

Sin embargo, las explicaciones causa – efecto sólo nos llevan a comprender la infracción de ley en los adolescentes, de manera aislada y polarizada, por lo que nos lleva a conclusiones también erradas y lineales, que impiden comprender la complejidad de dicha realidad. Por ello, al ver un incremento en la frecuencia con que ocurre la delincuencia juvenil, a edades más tempranas, se podría pensar que los procesos de socialización[16] (como instancia de mutua interacción entre el adolescente y la sociedad), están siendo menos efectivos que antes, al menos por 2 razones: la sociedad promueve cánones sociales ideales para todos por igual (guiados por el "deber ser" como: estudiar, obtener una profesión, tener familia, etc.) y por otra parte, los adolescentes forman sus propios intereses, normas, valores, creencias y potencialidades a lo largo de su trayectoria vital con mayor convicción y autonomía (aunque sean opuestos a lo socialmente esperado), de manera que se produce una especie de contradicción entre lo que realmente quiere el adolescente y lo que espera la sociedad de éste, brotando conductas incompatibles con las normas sociales, como sería el caso de uno o más episodios de infracción a la ley cometidos por los adolescentes.

De tal modo, y de acuerdo con Bueno y Moya (1998: 156), el fracaso del proceso de socialización puede surgir por el deterioro de alguno de los agentes socializadores (familia,

---

[16] Berger y Luckmann (1996), en su libro "La construcción social de la realidad", distinguen entre la socialización primaria y la secundaria. La socialización primaria es aquella por la que el individuo atraviesa la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Por otra parte, la socialización secundaria corresponde a cualquier proceso posterior que induce al individuo, ya socializado, a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad; es decir, la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento. Los submundos internalizados en la socialización secundaria, son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria. Así pues, existe una gran variabilidad histórico-social en las representaciones que comporta la socialización secundaria.

escuela, grupo de pares, medios de comunicación, comunidad, población, etc.), o bien por las contradicciones que emergen entre las transmisiones de unos agentes y otros, o también por los errores y contradicciones de los mecanismos de socialización que emplean cada uno de los agentes. Bajo esta perspectiva, se podría evidenciar que la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley se vería desorientada, confundida o paralizada por los mecanismos de socialización formal en los que se desenvuelve el adolescente a lo largo de su trayectoria vital.

En sentido opuesto, desde las teorías psicobiológicas, se entiende la delincuencia juvenil como una expresión de anomalías o disfunciones orgánicas del sujeto, en la creencia de que son factores endógenos o internos del individuo (por ejemplo: personalidad, inteligencia, temperamento, agresividad, etc.), que predisponen a algunas personas al delito. Bajo este enfoque, se intenta reducir dicho fenómeno, a leyes orgánicas básicas del funcionamiento intrapsíquico de un individuo; haciendo caso omiso a la totalidad del sujeto.

Desde otra perspectiva, es posible señalar la Teoría de la Anomia, desarrollada entre otros, por Merton (1972: 173)[17], que “desde lo social se estimula u obstaculizan las expectativas de las personas, y dadas las dificultades para concretar estas expectativas, se produce la caída de las normas, produciendo que muchos sujetos busquen concretar sus metas fuera de lo socialmente permitido”, es decir, a través de la comisión de un delito. Este quiebre o ruptura que se produce en la estructura de nuestra sociedad, se produce por una asimetría entre las normas y objetivos culturales impuestos como ideales a alcanzar por todo sujeto (tienes que estudiar, completar tu enseñanza media, ingresar a la universidad, vestirte bien, tener una pareja, casarte, trabajar, tener un auto, viajar, etc.), y las capacidades de las personas para actuar de acuerdo a aquellas y alcanzar sus objetivos. Ya que es desde ésta estricta concepción de éxito o “desarrollo ideal”, que se promueve de manera indirecta, la marginación de aquellos que no cumplen con éstos

[17] Para Merton, la conducta desviada es una reacción normal (esperada) a las contradicciones de las estructuras sociales, las cuales ejercen una presión definida sobre sus miembros para que adopten comportamientos disconformes. No obstante, las tasas más elevadas de estos se concentran en determinados grupos, lo que demuestra que no dependen de las tendencias biológicas individuales, sino del impacto diferencial de dicha presión, que se experimenta en función de las respectivas situaciones sociales. La conducta desviada, por tanto, es la reacción normal: un modo de adaptación individual a las contradicciones de la estructura social.

cánones sociales impuestos, con esta concepción de éxito rígidamente establecida en nuestra sociedad. Entonces, “los actos delictivos son producto de la relación desigual entre las metas sociales y los medios que el sistema social proporciona a los individuos para alcanzarlas” (González, 1996: 172).

¿Por qué no se toman en cuenta, a la hora de entender la delincuencia juvenil, otros factores como el contexto y/o condiciones de vida actual de nuestra sociedad?, tales como: características del grupo familiar, expectativas frente al futuro, hitos de la historia vital del adolescente, experiencias límite, efectos del modelo económico neoliberal sobre los sectores más vulnerables, especio y tiempo donde se siente valioso un adolescente, sentido de la educación para el adolescente, etc. ¿Sabemos siempre qué queremos ver?. Nos parece que no, ya que sólo vemos lo que queremos ver, abordamos lo que nos interesa abordar, estudiamos todas los fenómenos bajo enfoques reduccionistas y limitados. No somos capaces de reconocer nuestra ceguera social.

¿Por qué nos cuesta tanto comprender la esencia del conocer e incorporar la complejidad en nuestra manera de pensar? Ciertamente que un marco ideal de intervención y prevención de la delincuencia sería observar otros aspectos como: la organización de cada ciudad (sector alto donde viven los “ricos” y los campamentos, donde viven los “delincuentes”), integración versus exclusión (por ejemplo: comparación de áreas verdes para la recreación disponibles en un sector acomodado, versus la vida en un campamento y la proliferación de los suburbios); la influencia que tiene en la sociedad (donde la felicidad está vinculada a un consumismo, a un materialismo y donde todo tiene fecha de vencimiento), la primacía de relaciones superficiales entre los sujetos (representa un empobrecimiento en la expresión de emociones básicas, como el amor, la tristeza, la alegría, etc. y la instauración de relaciones frías, distantes, impersonales), deterioro de los grupos primarios directos (familia, grupo de amigos, donde prime el afecto, la protección y la confianza, etc.), la concentración de la riqueza en manos de unos pocos y la explotación del trabajador (atravesados por el capitalismo, donde lo importante es la acumulación de riquezas; y donde el trabajador se desconecta de su trabajo, aumentando la alienación).

En definitiva, y de acuerdo con González (1996: 173), se observan con mayor frecuencia la primacía de concepciones dicotómicas respecto a los episodios de infracción

de ley cometidos por adolescentes, entendiendo dicho ámbito como efecto del "debilitamiento del control social y la transmisión de comportamientos delictivos por contagio social entre los individuos que presentan características semejantes".

Con respecto al marco legal vigente en Chile y su modelo de justicia juvenil, es posible entrever la incapacidad que tienen las políticas públicas para abordar un determinado problema como un proceso, sino que sólo los perciben y enfrentan bajo una mirada superficial (a corto plazo), vaga e imprecisa, generando acciones desde esa misma lógica. La lógica dominante en la aplicación de las leyes, opera de manera aislada, olvidando el contexto y la diversidad de los sujetos, evidenciando una mirada sesgada y poco pertinente a la realidad actual, como podría ser el caso de la delincuencia juvenil y la educación en Chile. En este sentido, resulta categórico mencionar a Morin (1999: 17), quién plantea que "las mentes formadas por las disciplinas, pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes (provocando una ruptura en su sistemicidad), tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales". Lo anterior, significa que todo fenómeno social se intenta conocer bajo una absoluta separación y aislamiento entre las ciencias (psicología, antropología, trabajo social, educación, etc.), resultando de esta práctica, un conocimiento mutilado, carente de sentido desde la complejidad, nace fragmentado y no logra aportar una concepción coherente respecto a la delincuencia juvenil.

Luego, este conocimiento parcelado y aislado (carente de vida, de comunicación y de interrelación entre los saberes), es la fuente que guía toda acción política, de hecho, se legisla bajo este prisma carencial, y lo más paradójico de esta situación, es que aspiran a obtener resultados mágicos e ideales al corto plazo. Esto es lo que podría estar ocurriendo con la LRPA, ya que a partir de un conocimiento mutilado, surgen mecanismos legales limitados e incompletos, lineales y homogeneizadores; y por ende, como sociedad se adopta e incorpora una forma de comprender los fenómenos carentes de sentido con la realidad (que ingenuamente creemos tanto conocer a través de las ciencias exactas). Ante este particular panorama, podríamos pensar que nuestros gobernantes nunca han logrado hacerse de una imagen completa e integral respecto a la realidad de aquellos jóvenes que se vinculan a uno o más episodios de infracción de ley, menos aún a la propensión a aprender que éstos despliegan, en diversas condiciones, contextos y situaciones. Sino que

sólo conocen sus partes por separado: un problema social, un delincuente juvenil, una familia disfuncional, un aparato legal punitivo, un clamor popular de justicia, sistema educacional en crisis, etc. Los han relacionado vagamente y en forma parcelada, y se proponen alcanzar objetivos ambiciosos, carentes de comunicación y articulación entre todos los involucrados, disminuyendo sus posibilidades de comprensión, reflexión y abordaje ideal de esta situación.

En contrario, se requiere urgentemente, erradicar nuestra forma de pensar mecanicista causal respecto a los fenómenos que afectan a nuestra sociedad (como por ejemplo: el caso de los adolescentes infractores de ley, sus potencialidades, las formas y contextos en que despliegan su propensión a aprender, el quiebre entre el adolescente y el sistema escolarizante), reconocer la complejidad del ser humano y de nuestros tiempos, para embarcarse en la perspectiva de un pensamiento complejo, capaz de ampliar nuestra visión de mundo e intentar hacer de la complejidad, la vía para la transformación social real; atreverse a explorar la realidad de éstos adolescentes, a partir de sus trayectorias vitales, como un proceso dinámico al que se pretende acceder, que posibilite “dar cuenta del carácter histórico del devenir personal y social, gracias a una interminable retroalimentación de causas y efectos donde desaparecen las neutralidades para dar lugar a los compromisos de cada cual y de todos en comunidad” (López, 2003: 25) y reconociendo que “en el curso de una vida, los sucesivos ámbitos vitales modelan el comportamiento del individuo, pero este a su vez elige e influye en la realidad que le circunda. Los individuos contribuyen así a su propio desarrollo modificando el entorno más importante de su trayectoria personal, el entorno próximo” (Elder, 1993: 199).

Para ello, se requiere encontrar una nueva alternativa, que emerja desde nuestras relaciones con el otro (la sociedad en su conjunto), que logre y brinde el marco óptimo para aspirar al cambio, en nuestra lógica de funcionamiento (dar el paso desde el mapa escolar al territorio educativo) desde donde nos situamos para afrontar al adolescente infractor de ley, su propensión a aprender y sus experiencias vitales, se requiere del trabajo colaborativo de todos y todas. Es un llamado nuevo y concreto a la cohesión entre los hombres, en pocas palabras, según Morin (1992: 77), un llamado al principio de la inclusión, que “hace que podamos integrar nuestra subjetividad a otros diferentes de nosotros e incorporarlas en las prácticas y propuestas de intervención”.

Para lograr conocer y comprender al adolescente infractor de ley, las circunstancias en las cuales despliega la propensión a aprender, a lo largo de su historia vital, se requiere dejar de ver a los jóvenes como extraños, como lastre de la sociedad, como lo rechazado, como una cifra, para instaurar un “nosotros” que permita ver más allá de la punta del iceberg; ver cada fenómeno desde la multidimensionalidad (con saberes interrelacionados y que incorporen la complejidad); tener la firme convicción de que el cambio es posible y no olvidar que “lo nuevo brota sin cesar, nunca podremos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada” (Morin, 1999: 19). Urge establecer en toda investigación el poder comprender que en el mundo, existe caos e incertidumbre, orden y desorden, los cuales funcionan bajo patrones interaccionales constantes y emergentes. No hay que olvidar que “la parcelación y la compartimentación de los saberes impide tener en cuenta lo que está tejido en conjunto” (Morin, 1999: 20). De esta manera, la presente investigación intenta desechar las lógicas cartesianas, reduccionistas y lineales, para atender el desafío de la complejidad en la era planetaria, para lograr develar y comprender cómo se manifiesta la propensión a aprender en los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la ACJ (Región de Los Ríos), a lo largo de su historia vital.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación la desarrollamos desde un enfoque interpretativo cualitativo, ya que “es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, entre ellas, la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural”. (Vasilachis y Otros, 2006: 24). Centra su comprensión desde la interioridad del sujeto, las significaciones, el conocimiento sobre cómo se experimenta la vida social a partir de la descripción de diversos contextos y situaciones, los aspectos relativos a los valores, a las motivaciones, y a las acciones que se manifiestan en las prácticas colectivas de los adolescentes. Bajo esta perspectiva, cada fenómeno en estudio se convierte en algo único y cualitativamente complejo, en tanto, demanda para el investigador, desarrollar la capacidad permanente de penetrar en los contextos de significado con los cuales operan los adolescentes infractores de ley, a lo largo de su trayectoria vital, para caracterizar su propensión a aprender.

De este modo, nos apoyamos en 2 tradiciones teóricas relevantes para la investigación social y educativa. Una primera tradición, corresponde a la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002). La segunda corresponde a las Historias de Vida (Pineaud y Jobert, 1989; Pineau y Le Grand, 1993; Bolívar y Otros, 2001).

Así, la Teoría Fundada, se convierte en una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación, donde la “recolección de datos, análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida, sino más bien comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos” (Strauss y Corbin, 2002: 13 – 14). De tal manera que la teoría derivada de los datos tendrá mayor grado de cercanía y profundidad con la realidad en estudio (a través del método de la comparación constante), aumentando la posibilidad de que permita la generación de nuevos conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para el ámbito en estudio. Junto a ello, el investigador deberá dejar fluir su creatividad, estar abierto a múltiples posibilidades e incorporar un pensamiento complejo y flexible que

contribuya al proceso investigativo. Precisamente, la Teoría Fundada “no tiene necesidad de acomodarse o predecir, aunque puede hacer lo uno o lo otro en principio” (Miller y Fredericks, 1999: 550). Es decir, se convierte en un recurso metodológico flexible y dinámico que permite, según Strauss y Corbin; 2002; Vasilachis, 2006: 171), lograr un mayor grado de profundización conceptual sobre las temáticas centrales de la investigación (en este caso, develar y comprender la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley) y por otra parte, permite de manera complementaria y dependiendo los intereses del investigador (número de participantes en la investigación, cantidad y calidad en la información que se obtendrá, plazos para la recolección e interpretación de la información, etc.), la utilización de diversos programas informáticos cualitativos (como por ejemplo, el uso del Atlas Ti), que potenciarían la posibilidad de producir investigación cualitativa con mayor rigor intelectual.

Del mismo modo, las Historias de Vida, nos permitieron analizar e interpretar los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo, “de su experiencia de largo plazo, contada a un investigador y/o surgida del trabajo con documentos y otros registros vitales” (Vasilachis, 2006: 176). Además, y de acuerdo con Miller (2000: 02), las historias de vida tienen dos implicancias centrales para la investigación cualitativa: la primera es la centralidad que adquiere el tiempo en la historia de vida, “más que otros abordajes centrados en el presente, este enfoque construye su práctica en la relación entre pasado, presente y futuro que expresa el entrevistado. La segunda, es la importancia de la familia (la de origen y la formada por el entrevistado), en la vida de las personas, rompiendo con la ficción de los individuos atomizados”. De tal forma, esta perspectiva de análisis concuerda con el enfoque de la presente investigación, ya que permite descubrir y explorar lo cotidiano, las prácticas de vida de los adolescentes vinculados a un episodio de infracción de ley, las principales problemáticas que lo afectan, tomando en cuenta y validando lo que ocurre en el día a día, nos permite conocer desde dentro lo que ocurre en el mundo del adolescente. La perspectiva cualitativa es coherente con el diseño de esta investigación, en tanto buscamos comprender significados y sentidos levantados por los propios adolescentes en su vida cotidiana, como también de los hechos pasados, presentes y futuros que han dejado huella a lo largo de su trayectoria vital.

Sumado a lo anterior, dentro del enfoque cualitativo cobran importancia el contexto y una mirada holística frente al ámbito de estudio, para lograr un nivel de profundidad que permita comprender el complejo entramado de interacciones y procesos que envuelven al sujeto en estudio. En palabras de Álvarez – Gayou (2007: 24), “las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, por ende, se estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran”. Esta visión brinda mayor riqueza y globalidad a la investigación, respetando la naturaleza del fenómeno social, alterando lo menos posible la realidad del sujeto, su entorno, el tiempo y espacio en que dialogan y construyen la realidad.

Otro aspecto importante es asumir la investigación como un proceso flexible y en permanente perfeccionamiento, para obtener el mayor grado de cercanía y profundidad sobre la realidad en que se encuentran inmersos los adolescentes, las relaciones que establecen y cómo le dan sentido a su realidad a lo largo de su trayectoria vital. De manera que se entiende al mundo como algo no acabado, que se construye y reconstruye en tanto los adolescentes que lo viven son capaces de transformarlo y darle significado, ya que “si el conocimiento es construido, entonces el conocedor no puede separarse totalmente de lo que es conocido, el mundo es co-constituido” (Maykut y Morehouse, 1994: 11).

En este enfoque es importante mantener un rigor epistemológico permanente que ofrezca las condiciones adecuadas para alcanzar una “investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente homogéneos” (Álvarez – Gayou, 2007: 27). Asimismo, el rigor epistemológico que asume la perspectiva interpretativa cualitativa brinda un espacio idóneo para asegurar una mayor validez de la investigación, “observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo lo que producen” (Taylor y Bogdan, 1998: 19-22). Esta estrecha relación que se construye entre los datos (desde la cual emerge la teoría y se construye el conocimiento) recopilados por el investigador y lo que los adolescentes realmente dicen, hacen o sienten, permiten obtener un conocimiento directo sobre el tiempo y espacio en que se desenvuelve el adolescente, en definitiva sobre la vida social.

Durante el trabajo de campo, el investigador pretendió “capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención,

de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión" (Miles y Huberman, 1994: 5-8), para poder explorar, analizar y caracterizar la forma en que la propensión a aprender de los adolescentes se despliega en situaciones cotidianas, cómo esta misma propensión podría llevarlo a la comisión de un nuevo episodio de infracción de ley, revelar donde logra su mayor expresión y cómo en los espacios formales podría verse imposibilitada.

El enfoque cualitativo se asienta sobre la realidad dinámica de los propios adolescentes infractores de ley y su propensión a aprender, por lo cual el investigador se ubica desde dentro de esta realidad, orientado a los descubrimientos, a la exploración, descripción e inducción del conocimiento que emergerá de los datos que éstos aporten, reconociendo su subjetividad, de manera holista y compleja que permita alcanzar la profundidad suficiente para comprender la conducta humana "desde el propio marco de referencia de quien actúa" (Cook y Reichardt, 2000: 29).

3.1. DISEÑO INVESTIGACIÓN.

Nuestro trabajo se guió por un diseño flexible y modificable durante el transcurso en que desarrollamos la investigación, el cual exploró, descriptiva e interpretativamente, cómo se manifiesta la propensión a aprender de los adolescentes vinculados a uno o más episodios de infracción de ley, derivados al Programa de Salidas Alternativas existente en la Región de Los Ríos, a partir de su trayectoria vital. Dicha realidad ha sido escasamente investigada por las ciencias sociales y de la educación, razón por la cual, la investigación fue de carácter exploratorio dado que observamos el fenómeno en estudio tal y cómo se da en su contexto real y cotidiano lo que refleja, claramente, el carácter no experimental de nuestro trabajo, propio de las investigaciones bajo el enfoque interpretativo cualitativo. Asimismo, correspondió a una exploración transversal, ya que los datos fueron recolectados en un tiempo y espacio determinado por el investigador, comprendido entre Octubre 2011 y Agosto 2012.

3.2. TÉCNICAS METODOLÓGICAS

En la presente investigación recurrimos a la Historia de Vida, basada en las entrevistas en profundidad semi-estructuradas (Groeben & Scheele, 2001; Flick, 2004), la cual permite conocer y develar, íntimamente a las personas, objetivar lo subjetivo y mirar

el mundo desde sus propios ojos, como herramientas cualitativas para la obtención de datos.

3.2.1. Historias de Vida: Una Posibilidad Metodológica

Son definidas como: “El relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstituir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió. Narrativa lineal e individual de los acontecimientos que él considera significativos, a través de la cual se delinean las relaciones con los miembros de su grupo, de su profesión, de su clase social, de su sociedad global, que cabe al investigador mostrar. De esa forma, el interés de ese último está en captar algo que trasciende el carácter individual de lo que es transmitido y que se inserta en las colectividades a que el narrador pertenece” (Pereira de Queiroz 1991:6). Así, el investigador tiene el desafío de lograr captar y comprender la vida de los actores en su contexto, realizando observaciones e interpretaciones que emergen del relato de sus protagonistas, organizando las historias en temas centrales, las cuales permitirán acceder y comprender con profundidad y globalidad necesaria la propensión a aprender de los adolescentes.

Precisamente, en la historias de vida, “lo importante es que sean captadas las experiencias del entrevistado. Él es quién determina qué es relevante o no para ser narrado, él es quien tiene el hilo conductor. Nada de lo que relata puede ser considerado superfluo, pues todo se encadena para componer y explicar su existencia” (Pereira de Queiroz 1991:7-8). Esto significa que nada es desechado y todo lo que aporta el adolescente (como protagonista), es digno de estudio, relevante y pertinente en la exploración y comprensión de su cotidianeidad, pero donde el investigador elige en cuales temas profundizar con mayor detenimiento, para lograr indagar en la propensión a aprender que estos adolescentes poseen y cómo se manifiesta a través de su pasado, presente y futuro.

Por ende, conocer y explorar los relatos de vida significa, despojarse de los prejuicios, categorías y conocimientos previos y externos al conocimiento de la historia de los adolescentes. Esa es una condición necesaria para acceder a la historia y al conjunto de prácticas que le dan sentido a su experiencia, a la subjetividad del adolescente. De manera que, “el relato de una vida, debe verse como el resultado acumulado de las

múltiples redes de relaciones que, día a día, los grupos humanos atraviesan, y a las que se vinculan por diversas necesidades, para descubrir lo cotidiano" (Vasilachis y Otros, 2006: 177).

Según Pujadas (1992: 14) existen 3 tipos de Historias de Vida:

- De relato único: entrevista en profundidad a un sujeto en particular.
- De relatos cruzados: también llamado "estructura polifónica" ya que se escuchan varias voces de informantes.
- De relatos paralelos: esta fue la opción metodológica que utilizamos durante el proceso investigativo, ya que resguarda el componente de la individualidad, dando paso a un tratamiento complejo sobre el tema, al ser unidades sociales amplias que comparten similares características, y que además nos permiten "establecer categorizaciones y comparaciones, acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las diversas biografías" (Bolívar y Fernández, 2001:264), lo que permite la reflexión y análisis entre las preguntas de investigación. Asimismo, se pretende encontrar, entre los datos recopilados, todas aquellas relaciones de inclusión, vinculación, proximidad y/o causalidad, entre las partes de un relato y entre unas entrevistas y otras, aspecto que potencia la utilización de la teoría fundada (Strauss y Corbin, 2002), durante la presente investigación, la cual a través de la comparación constante y su posterior codificación, permitirá la generación de conocimiento a partir de la narrativa de los adolescentes infractores de ley que permita caracterizar su propensión a aprender. Este recurso metodológico, sumado al uso de herramientas informáticas de investigación social, permite un mejor manejo de los datos, facilita su interpretación a través de categorías de análisis y la incorporación de una perspectiva holista, que potencie el procesamiento de los datos y la obtención de conclusiones.

En las Historias de Vida, se establece una ó más temáticas centrales (propensión a aprender, episodio infracción de ley, etc.), donde el investigador sigue un determinado tema a lo largo de la vida relatada por el propio sujeto, el cual posibilita las comparaciones temáticas de los relatos de diferentes vidas, reconociendo como héroes no sólo a los líderes, sino a la desconocida mayoría de las personas. Por tanto, uno de los objetivos

relevantes de la Historia de Vida es lograr la “construcción-reconstrucción de la propia identidad” (Habermas, 1982, en Serra y Cerda, 1997) a través de los relatos de la propia vida basados en la memoria del sujeto, de sus experiencias vitales y llenas de significado, que favorecen la autoreflexión retrospectiva, el autoconocimiento, y la toma de conciencia sobre el proceso de formación y desarrollo personal.

Asimismo, la historia de vida adquiere mayor complejidad, conforme avanza el proceso investigativo, al estar compuesta por la acumulación y recopilación de diversas experiencias, anécdotas, historias y situaciones cotidianas que el adolescente aporta durante las entrevistas. Pero “lo importante no es la colección de esas narraciones, sino la forma en que cada una se relaciona con el todo y las interconexiones entre historietas. Esta red de relaciones entre sucesos (organizados de forma cronológica) es lo que explica la vida en su totalidad y le da sentido” (Bolívar y Fernández, 2001:37).

Además, las historias de vida se convierten en una enorme fuente de comprensión, análisis y exploración para comprender la vida social del sujeto, para mostrar los acontecimientos que han marcado hitos, para comprender el alcance de su práctica y no sólo lo que hacen, para mostrar las valoraciones que hacen de su propia existencia. Tal como señalan Marinas y Santamarina (1993 en Bolívar y Fernández, 2001: 37) “la historia crece no sólo en la memoria interior de los hombres y las mujeres, sino principalmente en las relaciones que sean capaces de potenciar la reconstrucción de un relato que le devuelva la vida a la historia misma, a través de la relación narrativa por excelencia: la palabra y la escucha”.

De acuerdo a lo anterior, la Historia de Vida, de relatos paralelos (Pujadas, 1992), se transforma en un enfoque metodológico consistente con la presente investigación, que permite acceder al mundo interno de los adolescentes infractores de ley, donde los relatos que se recojan son utilizados de manera instrumental, para lograr comprender y develar la propensión a aprender que poseen estos adolescentes, que “permitan establecer categorizaciones y comparaciones de los informantes y acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las diversas biografías” (Bolívar y Fernández, 2001: 264).

Así, las Historias de Vidas, emergieron de la información recolectada a través de las siguientes etapas:

- **Línea de Vida:** Junto al adolescente, se construyó la línea de vida[18] a través de diversas preguntas, que el investigador emite sobre aquellos aspectos más relevantes y significativos, del entrevistado, cada 4 años, desde su nacimiento hasta la edad actual. Busca explorar e identificar "las experiencias y acontecimientos más significativos de la vida del narrador, en sus propias palabras" (Aceves, 1999: 5), las etapas y periodos más críticos experimentados por el adolescente y que le han permitido ser quien es hoy, sentimientos y formas de concebir el mundo, vivencias personales en los marcos institucionales (en esta investigación, resulta significativo, profundizar en la experiencia del adolescente cuando se escolariza, para develar que es lo que ocurre con su propensión a aprender en contextos formales), procesos decisionales que han marcado su trayectoria vital, qué significado tiene en su trayectoria vital, la vinculación a uno o más episodios de infracción de ley y como se manifiesta la propensión a aprender en el contexto informal, los grupos de pares que frecuenta, etc.
- **Autobiografía:** Cada adolescente, construyó su propia autobiografía[19], la cual permitió identificar, comprender y develar las relaciones de inclusión, proximidad, vinculación y/o causalidad (Strauss y Corbin, 2002) que fueron emergiendo a lo largo de su relato, las cuales permitirán descubrir cómo se manifiesta la propensión a aprender de estos adolescentes. Esta co-construcción, abarca "desde sus primeros recuerdos de infancia hasta el mismo momento de la conclusión de la entrevista, de manera que es la historia de vida, en el sentido antropológico e inclusivo del término. Implica, además, la triangulación de las fuentes y perspectivas; o sea, que hay que complementar la versión autobiográfica del narrador con otros documentos secundarios y personales" (Aceves, 1999: 4).De tal forma, que el investigador deberá ser capaz de generar un marco íntimo para la reflexión, crítica, análisis y contextualización de los diferentes hitos,

[18] Para comprender el proceso de co-construcción de las Línea de tiempo de los participantes, podrá encontrar en el Anexo I, un ejemplo ilustrativo de la línea de tiempo completa de Rodrigo.
[19] A modo de ejemplo podrá encontrar en el Anexo II, la autobiografía completa de Jaime.

transiciones, puntos de giro que el adolescente comparta, para comprender el sentido y significado que para él ha tenido en su trayectoria vital.

- **Entrevistas en Profundidad.** Las entrevistas en profundidad (semi – estructuradas), como técnica metodológica, nos permitieron la reconstrucción de la historia vital de los adolescentes infractores de ley, accediendo a las maneras de pensar, sentir y actuar (el decir acerca del actuar) de los sujetos pertenecientes a determinados contextos biográficos, los cuales son constituyentes del sistema de significados y de los esquemas de interpretación que portan los sujetos de estudio (Canales, 2006). Así, en palabras de Kvale (2011: 32), el propósito de la entrevista dentro de una investigación cualitativa, "proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones" (en este caso, explorar la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley), con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen estos fenómenos en su cotidianeidad, captar el significado de las cosas, más que solo describirlas desde miradas aisladas que no toman en cuenta el contexto, la subjetividad de los adolescentes.

Asimismo, la entrevista en profundidad se convierte en una excelente herramienta para extraer de una persona, lo que ella contiene de su cultura, sociedad o colectivo al que representa, como informante clave, como representante de un objeto central de estudio (en esta investigación, el adolescente vinculado a uno o más episodios de infracción de ley y su propensión a aprender, a partir de su historia de vida). Dicha perspectiva es compartida por Taylor y Bodgan (1998:101-102), quienes describen a la entrevista en profundidad como aquel "proceso de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras". De tal forma, que es un encuentro de carácter privado, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da su versión de los hechos y responde en función de las interrogantes planteadas, transmitiendo su visión particular sobre los hechos que han conformado su experiencia vital, generalmente relacionado a una o más temáticas particulares (siendo el foco de

análisis en esta investigación, intentar develar y comprender la propensión a aprender de estos adolescentes, contextos en los cuales se sienten creativos, tipos de relaciones que establecen en tiempos y espacios definidos, etc.).

El esquema de preguntas y secuencias no es rígido, sino flexible y adaptado a las necesidades de la investigación, basado en un guión de preguntas específicas y abiertas, donde el entrevistado construye las respuestas a partir de su visión respecto a la realidad social. El investigador, sin embargo, ha de tener claro cuáles son los objetivos y, con la intención de cumplirlos, irá realizando las preguntas que considere apropiadas en función de las respuestas que se estén generando.

De tal manera, que los datos emergerán a través de una serie de conversaciones y encuentros, en tiempos y espacios definidos, con el entrevistado que permitirán la reconstrucción de su experiencia vital, esto es, particularmente evidente en la historia de vida, “en la que el dato surge del ejercicio de un diálogo entre dos personas” (Vasilachis y Otros, 2006: 194). Así, todas las entrevistas son espacios tremendamente interactivos entre el investigador y el o los entrevistados, que no siguen una lógica cronológica exacta y rígida, sino abierta y flexible, no mecanicista, que admite idas y venidas, da espacio a los olvidos y a los recuerdos, a las enunciaciones y a las reformulaciones, a los encuentros y desencuentros que permitan captar la riqueza y complejidad de la propensión a aprender que poseen estos adolescentes.

La Historia de vida, basada en entrevistas en profundidad, intentará hacer énfasis en ciertos momentos de la existencia del entrevistado, de manera que “el relato de una vida se construye a partir del encadenamiento de hechos significativos, los cuales corresponden a aquellos momentos claves o hitos que han marcado la vida del entrevistado, y que de alguna forma, le han dado sentido a su experiencia. Al respecto, Vasilachis y Otros (2006: 198), señalan que “es importante profundizar en estos sucesos, que son comprendidos por el sujeto como hechos bisagra, en los que es posible determinar un antes y un después. Estos acontecimientos pueden ser rastreados en un ámbito de actividad de los individuos, como el trabajo, la escuela, el desarrollo de su vida personal, el

transcurso de la vida de la familia". Estos aspectos destacan la utilidad de la entrevista como un recurso metodológico apropiado para lograr develar la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, a partir de sus historias de vida, donde será clave asumir una perspectiva holística, que logre relacionar todos estos hitos claves en la vida del adolescente con su historia social más amplia y profunda.

Así, la historia de vida como enfoque metodológico, nos posibilitó la generación de conocimiento a partir del relato que emergía desde los propios sujetos, siendo una "herramienta incomparable de acceso a lo vivido subjetivamente, y la riqueza de sus contenidos es una fuente de hipótesis inagotable" (Bertaux, 1999: 2), donde la temática central será la propensión a aprender que poseen los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas, la cual permitirá a través de la comparación constante entre los diferentes relatos de vida recogidos durante el trabajo de campo, develar la construcción socio-histórica de lo que ocurre con ella a lo largo de sus trayectorias vitales, ya que en definitiva, "todo relato de vida, es en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida" (Bolívar y Fernández, 2001: 41).

3.2.2. Construcción del Instrumento Utilizado en las Entrevistas en Profundidad

A partir de la información recopilada en las primeras fases del trabajo de campo (en la construcción de las Líneas de Vida y las Autobiografías aportadas por los participantes), y tras realizar el proceso de codificación y transformación de los datos, se procedió a la elaboración de las temáticas y preguntas orientadoras que conformarían el guión de las entrevistas en profundidad, que la presente investigación definió para lograr develar y comprender la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley. De tal modo, que cada una de estas preguntas nos permitieron enriquecer los alcances y proyecciones de este estudio, para lograr cumplir con los objetivos planteados al inicio de la investigación.

3.2.2.1. Presentación y Contextualización Inicial: En este apartado se realizó una breve explicación respecto a la finalidad, objetivos y modalidad de trabajo con que se desarrollaría esta etapa del estudio (correspondiente a las entrevistas en profundidad,

como parte de la construcción de las Historias de Vida de cada adolescente), intentando que el entrevistado pueda sentirse cómodo y relajado durante la realización de éstas, junto con mostrar mayor apertura y confianza a las temáticas en las que se pretende profundizar. De tal modo que la dinámica de trabajo fue la siguiente:

- Explicación clara y concisa respecto finalidad y características de la entrevista.
- Obtención de información respecto situación actual del adolescente (a nivel personal, familiar, escolar, comunitario, etc.).
- Breve revisión del Consentimiento Informado firmado por el participante, así como la explicitación y resguardo del anonimato, confidencialidad en el manejo de la información, etc.
- Periodo duración Entrevista: 45 a 60 minutos aproximadamente.
- Preguntas relativas a su visión y/o experiencias tras haber egresado del Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, explorando percepción frente al delito (situación judicial actual).

3.2.2.2. Cuerpo de la Entrevista: En esta parte de la entrevista, desarrollamos la profundización en aquellos aspectos que más nos llamaron la atención, tras el análisis de las Líneas de Vida y Autobiografías de los participantes. Por ello, al escoger esta técnica metodológica abierta y flexible, las preguntas se fueron planteando a medida que el relato de los participantes así lo ameritaba, permitiendo idas y venidas, encuentros y desencuentros durante la profundización de las historias de vida de los participantes y su propensión a aprender, esbozando preliminarmente la siguiente estructura:

- Contextos y situaciones de Aprendizaje.
    - Potencialidades y/o Debilidades del contexto informal (calle, barrio, multi-cancha, uso y apropiación de los espacios, etc.).
    - Manejo del tiempo libre.
- Trayectoria Escolar (donde se realizará breve conversación acerca de las características de la educación formal / informal, para contextualizar al adolescente respecto temáticas en estudio).
    - Percepción frente al sistema escolar actual.

    - Aspectos Positivos o Fortalezas de sus experiencias dentro del sistema escolar actual. Ocasiones en que disfruta del proceso enseñanza – aprendizaje.
    - Aspectos Negativos o Debilidades de sus experiencias dentro del sistema escolar actual. Ocasiones en que le desagrada el proceso de enseñanza – aprendizaje.
    - Motivos para continuar inserto dentro del sistema escolar formal.
    - Motivos para abandonar el sistema escolar formal.
    - Vinculación de su familia con el sistema escolar formal.
- Construcción del Delito.
    - Percepción frente al delito cometido.
    - Situación actual tras la judicialización y egreso PSA ACJ.
- Construcción de la Amistad.
    - Definición de la amistad.
    - Grupo de Pares que frecuenta en la actualidad.
- Factores que posibilitarían Modificabilidad Cognitiva.
    - Configuración de la Resiliencia
    - Deseos de Superación Personal.
    - Estilos Relacionales del Adolescente con Familiares Significativos.
    - Emociones Positivas.
- Determinantes Distales para el Aprendizaje.
    - Contextos, Condiciones y situaciones de origen.
    - Historia Familiar.
    - Obstáculos para su desarrollo.
    - Momentos críticos de su trayectoria vital.
- Visión y expectativas respecto al Futuro.

3.2.2.3. Conclusiones, Observaciones y Cierre Entrevista: A partir de este momento se abordaron elementos y cuestiones que no hayan sido planteadas anteriormente o que fueron tratadas de manera superficial. Por tanto, se le invitó a cada participante a realizar cualquier tipo de comentario, observación o sugerencia que estimara conveniente de

acuerdo al procedimiento realizado. Finalmente, se les agradeció su cooperación y disponibilidad para participar en este estudio.

3.2.2.4. Validación del Instrumento: Inicialmente, el Guión de las Entrevistas en Profundidad, fue revisado por el Profesor Patrocinante que participa en esta investigación, quién realizó sugerencias y orientaciones metodológicas para mejorar la construcción de los reactivos y la forma en que se planteaban las preguntas. Una vez analizadas e incluidas estas observaciones, se sometió el instrumento a una segunda evaluación[20] por parte de jueces expertos[21] (específicamente, 3 académicos de la Universidad Austral de Chile y 1 académico de la Universidad de Chile), los cuales aportaron sugerencias, observaciones y modificaciones al instrumento, para lograr un mayor nivel profundización y saturación en la información de las historias de vida de los participantes que conforman este estudio.

3.2.2.5. Guión Final Entrevistas en Profundidad: Una vez concluido el proceso de validación del instrumento, se logró especificar el Guión de las Entrevistas en Profundidad Semi- Estructuradas (junto a las temáticas de análisis y sus preguntas orientadoras), aplicado a los participantes, quedando definido de la siguiente forma:

- **Contextos y Situaciones de Aprendizaje.**
  - ¿Cuáles son los lugares de aprendizaje más significativos para ti?
  - ¿Qué haces con tu tiempo libre y cómo lo manejas diariamente?
- **Trayectorias Escolares** (breve contextualización y orientación respecto a lo que se entiende para esta investigación, por educación formal e informal, tratando de focalizar el análisis en la propensión a aprender de estos adolescentes)
  - ¿Qué opinas del sistema escolar actual?
  - ¿Qué elementos positivos y negativos consideras tú que tiene tu Liceo (como representante del sistema escolar formal)?
  - ¿Qué te motiva a abandonar y/o continuar estudiando?

[20] En el Anexo VII, se explicita la solicitud de validación del Instrumento a los Jueces Expertos, que entregaron algunas de las recomendaciones incluidas en el proceso de mejora y enriquecimiento del guión que se utilizó en la fase final del trabajo de campo.

[21] Ver Anexo VIII, IX, X y XI, donde se detallan específicamente los aportes y recomendaciones aportadas por los jueces expertos, para lograr la validación del instrumento que guió las Entrevistas en Profundidad.

- ¿De qué forma tu familia apoya tus estudios y participa dentro de tu formación escolar?

- **Construcción del Delito**
  - ¿Qué tipo de relaciones influyeron en tu vinculación a un delito (haya sido o no judicializado)? ¿Por qué?
  - ¿Qué significó en tu vida el haber cometido un delito?
  - ¿Qué visión tienes ahora frente a lo ocurrido?
  - ¿Cómo ha sido tu vida una vez que egresaste del PSA ACJ?
- **Construcción de la Amistad**
  - ¿Qué es para ti la amistad?
  - ¿Qué características tienen tus amigos? ¿Cuándo consideras a una persona un amigo?
- **Caracterización Propensión a Aprender**
  - Teniendo en cuenta todas tus vivencias y experiencias personales ¿Qué has podido aprender hasta este momento de tu vida?
  - ¿Qué te motiva a la hora de aprender una determinada actividad o tarea?
  - ¿Cuándo te das cuenta que has aprendido algo?
  - ¿Cuáles son los principales obstáculos que identificas a la hora de aprender, en este momento de tu vida? ¿Por qué?
- **Visión y expectativas respecto al Futuro.**
  - ¿Qué esperas para el futuro, a partir de la educación que recibes?
  - ¿Cuáles son tus prioridades en este momento de tu vida? ¿Por qué?
  - ¿Tienes algún sueño para el futuro? ¿Cómo esperas lograrlo?

3.3. SUJETOS PARTICIPANTES

Dado que no existen reglas rígidas para el tamaño muestral en la investigación cualitativa, éste dependerá de lo que se está buscando explorar o comprender (en este caso, la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley), del propósito de la investigación y de lo que será útil y relevante para el investigador (de acuerdo a su pregunta de investigación y objetivos definidos para ello), de qué tendrá credibilidad y que se podría alcanzar, con el tiempo y recursos disponibles. Por ello, utilizamos una muestra

intencional ó deliberada definida como aquella en donde las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una determinada muestra, sino que se eligen a los participantes, de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos para la investigación. De tal forma, que los criterios definidos en la presente investigación son:

i. 4 Jóvenes (sin distinción de género), cuyo rango etario se encuentre entre los 15-18 años de edad.
ii. Que hayan sido derivados al Programa de Salidas Alternativas de la ACJ, por su participación en uno o más episodios de infracción a la ley, bajo la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (medio libre), durante el periodo 2010-2011, independientemente de que se encuentren egresados de tal institución durante alguna fase del estudio. No se hará distinción respecto al espectro delictual involucrado (materia por la cual haya sido formalizado el adolescente).
iii. Tener al menos 9 meses o más de cumplimiento y adherencia regular a las sesiones establecidas dentro del proceso de intervención individual desarrollado por los profesionales del Programa de Salidas Alternativas, como parte del cumplimiento de la medida judicial. Aprovechando que el investigador se desempeña como Encargado de Casos - Psicólogo en dicha institución colaboradora de SENAME, siendo el responsable directo del cumplimiento de la medida judicial de los adolescentes.
iv. Participación voluntaria de los jóvenes en la investigación.
v. Registrar domicilio vigente en la comuna de Valdivia, para facilitar participación sistemática en la investigación y contacto permanente con el investigador.

3.3.1. Contextualización Metodológica: Conociendo a los Sujetos Investigados

Los participantes de este estudio, corresponden a adolescentes, cuya edad promedio es de 16,2 años, quienes han sido derivados principalmente al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), existente en la Región de Los Ríos, desde el Tribunal de Garantía de Valdivia, por delitos contemplados en la Ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, estableciéndose la medida judicial de

Suspensión Condicional del Procedimiento, por un plazo de 12 meses. Es importante mencionar el Programa de Salidas Alternativas de la ACJ, tiene una cobertura de atención de 100 jóvenes provenientes de todas las comunas de la Región de Los Ríos, siendo el único en su línea de intervención de acuerdo a los lineamientos de la Dirección Regional de Los Ríos - SENAME.

Según el grado de adherencia al proceso de intervención individual mostrado por los adolescentes (que consiste en asistir 4 o más veces al mes hasta las dependencias del Programa), es posible mencionar que la totalidad de los participantes presentan adecuado cumplimiento de la medida, participando activamente en las diversas actividades socioeducativas (individuales y grupales, de tipo deportiva, cultural, recreativa y desarrollo personal), contempladas dentro de su proceso de intervención individual.

En cuanto al ámbito escolar, el 50 por ciento de la muestra se encontraría dentro del sistema escolar formal, cursando el 1º y 2° año de Enseñanza Media respectivamente. Por otra parte, el otro 50 por ciento estaría asistiendo a un Programa de Nivelación de Estudios para Adultos, cursando el 1° y 2° Nivel de Educación para Adultos (modalidad diurna y vespertina respectivamente, para lograr completar su enseñanza media). Asimismo, es posible destacar que el 75 por ciento de la muestra se dedica exclusivamente a sus estudios y sólo el 25 por ciento, se encontraría desarrollando actividad laboral informal ligada al rubro forestal para solventar gastos personales y apoyar grupo familiar.

Con respecto a la distribución por sexo, es posible mencionar que la totalidad de los adolescentes que forman parte de la muestra en esta investigación, corresponde al género masculino. Dicha razón, se debe principalmente a que han sido asignados por la dirección del programa al delegado responsable (en este caso, el investigador), del proceso de intervención individual que desarrollarán estos adolescentes durante el cumplimiento de la medida judicial.

De acuerdo al lugar de residencia, es posible mencionar que el 75 por ciento de los participantes pertenecen y residen en la Comuna de Valdivia, y el otro 25 por ciento, pertenece a la Comuna de Paillaco (Sector de Cufeo s/n, localidad rural de difícil acceso).

En cuanto al ámbito salud, es posible mencionar que el 100 por ciento de los participantes no posee graves alteraciones de salud y/o presencia de enfermedades

crónicas que pudieran dificultar su participación en la investigación. Asimismo, ninguno presentaría dependencia o consumo problemático a drogas y/o alcohol. No obstante, el 25 por ciento de la muestra, tendría discapacidad intelectual leve y pertenecería a un Proyecto de Integración Educativa, para brindarle apoyo y orientación en el ámbito escolar, de acuerdo a sus necesidades educativas especiales. Al momento del ingreso al programa prácticamente el 100% de los adolescentes se encuentra inscrito en el sistema nacional de salud (FONASA).

Respecto a las materias de infracción de ley de acuerdo al Código de Procedimiento Penal Chile, por las cuales los adolescentes han ingresado al programa, correspondería que: el 50 por ciento habría sido derivado por el delito de Falsa Alarma a Bomberos y Otros, el 25 por ciento por robo por sorpresa y el 25 por ciento por Lesiones Leves, Graves y Porte de Arma Cortopunzante.

De acuerdo a las características del grupo familiar de procedencia de los adolescentes, es posible mencionar que el 100 por ciento de los participantes provienen de una familia nuclear biparental (presencia de ambos padres, pareja unida o casada legalmente), con la presencia de hermanos/as y otros familiares, cuyo promedio de integrantes gira en torno a los 4,5 personas. Así, la totalidad de ellos cuentan con un adulto responsable que apoya el proceso de intervención individual y favorece el adecuado cumplimiento de la medida judicial, de estos en el 75 por ciento de los casos, esta función es asumida por la madre y en el 25 por ciento restantes por el padre.

En lo referente a la inserción de los adolescentes en organizaciones comunitarias y redes de apoyo local, es posible observar que el 50 por ciento participa regularmente de actividades deportivas, el 25 por ciento de agrupaciones religiosas y el 25 por ciento restante no muestra interés por acercarse a estas redes disponibles, a pesar de existir oferta disponible diversa.

3.4. PLAN DE TRABAJO

3.4.1. Fases del Proceso de Investigación

La presente investigación, se caracterizó por ser un proceso dialógico, armónico y eminentemente retroalimentativo entre sus diferentes etapas (Ver Figura 1), que permitan la emergencia de relaciones más complejas y autoorganizativas, que den paso al descubrimiento y caracterización de la propensión a aprender en los adolescentes infractores de ley.

De acuerdo a lo anterior, la investigación contempló 6 periodos: en la fase de Formulación Problema, definir la temática de investigación, marco general investigación, revisión teórica, definición preguntas de investigación, etc. Luego en la etapa de Desarrollo Proyecto I, se afinaron los objetivos (general y específicos), antecedentes conceptuales y todo lo concerniente al diseño y Elaboración Proyecto de Investigación Educativa I. A continuación, en la fase Diseño Metodológico y Proyecto II, se definió la metodología a emplear (enfoque de trabajo), criterios selección de la muestra, técnicas a utilizar. Dicha etapa culminó con la elaboración del Proyecto II. Posteriormente, en la fase de Trabajo de campo, nos abocamos al contacto con los participantes y aplicación metodológica de los instrumentos diseñados para la investigación. Esta instancia, posibilitó avanzar en la Fase de Recopilación, Análisis e Interpretación de la Información obtenida, para culminar con la Presentación de los Resultados.

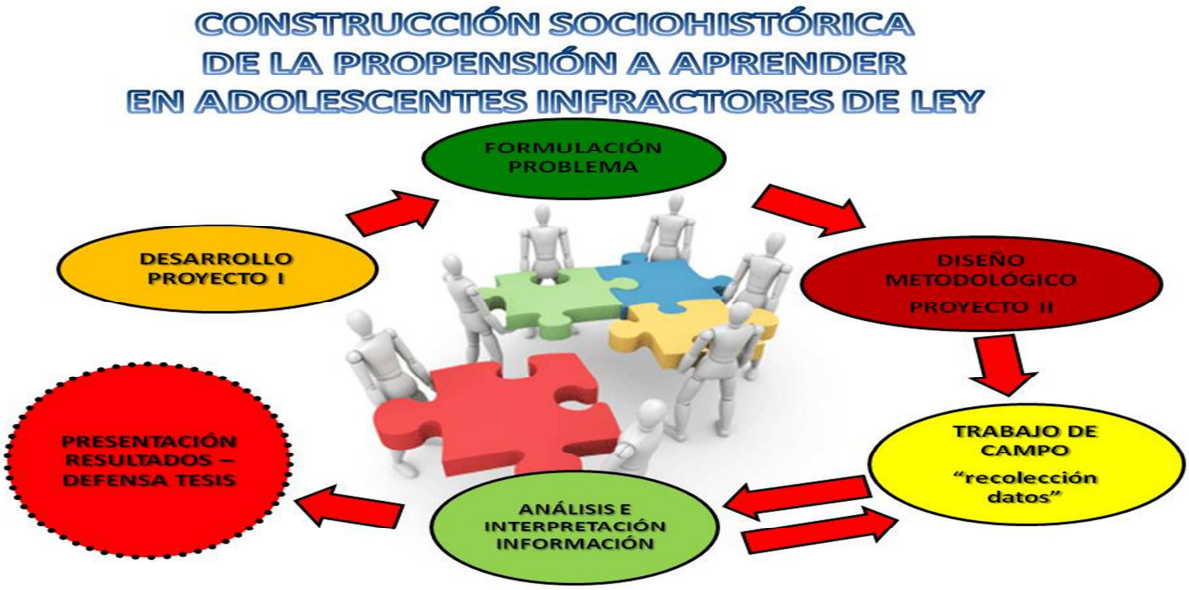

Figura 1: Representación Fases Proceso de Investigación.

3.5. CARTA GANTT

Para desarrollar la presente investigación, trabajamos de acuerdo a las siguientes etapas:

ACCIONES /MESES	05.2011	06.2011	07.2011	08.2011	09.2011	10.2011	11.2011	12.2011 - 09.2012	01-12.2012
Definición Temática Investigación	X								
Diseño y Elaboración Proyecto I Investigación	X	X	X						
Revisión Proyecto I			X	X					
Diseño y Elaboración Proyecto II Investigación				X	X	X	X		
Revisión Proyecto II							X	X	
Definición y Selección Muestra					X	X			
Desarrollo Metodológico y Trabajo de Campo						X	X	X	
Recopilación, y Análisis Resultados								X	X
Discusión e Interpretación Resultados								X	X
Análisis y Conclusiones								X	X
Presentación Investigación									X

3.6. ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE LOS DATOS

En esta investigación, el análisis e interpretación de los datos[22] buscó comprender y develar la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, tarea que resulta intensa, atractiva y un verdadero desafío para el investigador, quien tiene la misión de poder recolectar y transformar los relatos que emerjan de las historias de vida (en sus diversas etapas), en información relevante, pertinente y significativa para los fines que persigue la investigación, siendo capaz de tomar decisiones y manteniendo un rigor epistemológico permanente, que contribuya a comprender y develar la realidad que se pretende conocer, desde los ojos de los participantes. Tal como plantea Guardián – Fernández (2007: 230) "es fundamental permitir que los datos nos hablen y escucharlos con la mayor apertura y sensibilidad posibles. Debemos estar alerta a cualquier cosa que emerja de ellos", teniendo en cuenta el carácter inductivo y naturalista que caracterizan la presente investigación.

Para ello, se realizará un análisis de contenido del corpus de registros, teniendo como base los planteamientos de la grounded theory (Teoría Fundamentada), a través del cual se podrá organizar y codificar la información en base a la presencia de la temática central (en este caso, la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, aprendizajes que manifiestan, relaciones que establecen a lo largo de su trayectoria vital, condiciones, contextos o situaciones en los cuales se sienten efectivos, etc.), así como también analizar e interpretar las categorías de análisis más relevantes y pertinentes, para los fines que esta investigación persigue, de acuerdo a sus objetivos planteados, manteniendo una vigilancia epistemológica permanente sobre la temática en estudio y sus diferentes perspectivas de análisis.

La teoría fundamentada tiene como objetivo construir teorías, conceptos, "hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes" (Fuentes y Otros, 2010: 2). Este marco de análisis permite la construcción y generación de teoría a partir de la recopilación e interpretación sistemática de la información aportada por los sujetos investigados, así como también "persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada, las

[22] Goetz y LeCompte (1988: 156), plantean que "los datos pueden ser fenómenos que ocurren naturalmente, como secuencias de comunicaciones y flujos de comportamiento, o bien fenómenos abstractos, como unidades de comportamiento y tipos de discursos".

relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo" (Rodríguez y Otros, 1999: 200). Todo lo anterior, es coherente con la opción metodológica de las Historias de Vida, ya que entre sus pretensiones de análisis está "encontrar relaciones de proximidad y causalidad entre las partes de un relato y entre las diferentes entrevistas de una o de más personas" (Bolívar y Fernández, 2001: 264).

Asimismo, para Strauss y Corbin (2002), se requiere un muestreo teórico que radica en elegir a quien entrevistar, que es lo que hay que observar, en relación con el nivel de avance de la teorización y ello implica comenzar el análisis de datos con la primera entrevista, y escribir memos e hipótesis tempranamente. Junto a ello, cobra importancia la necesidad de comparar constantemente el fenómeno y su contexto, con el fin de ir fortaleciendo la teoría que emerge durante la investigación.

Glaser y Strauss (1967), sugieren que el investigador no se aproxima a la realidad de los sujetos en "blanco" como "tabla rasa", sino que debe poseer una perspectiva que lo ayude a ver datos relevantes y a abstraer categorías significativas para su análisis de los datos. Esto se basa, además en que todos los datos están en realidad cargados de teoría todo el tiempo, sobre todo los hechos sociales. "Siempre estamos cargando nuestra percepción de la realidad con un conjunto complejo de contextos cognitivos y teoréticos. La realidad está siempre ya interpretada" (Mella, 1998: 70).

El estilo metodológico que adoptó este estudio, exigió no abandonar la codificación en categorías, a través de la comparación constante, la cual adquirió un carácter transversal y sistemático, entre los datos recopilados con anterioridad y los que fueron emergiendo durante el trabajo de campo, a pesar de que hayan sido codificados en una categoría inicialmente (las cuales deben ser constantemente analizadas y modificadas, dependiendo de la información que emerja de los adolescentes). De tal forma que el trabajo de codificación y categorización continúa hasta que se ha alcanzado el nivel de "saturación teórica" (Mella, 1998: 70-73), el cual ocurre cuando los análisis posteriores no contribuyen a descubrir una nueva categoría, y por ende, a partir de las que hayan emergido y que hayan sido contrastadas exhaustivamente, se construye el conocimiento.

El proceso anteriormente descrito se realizará con el apoyo de la herramienta informática Atlas-Ti[23], que nos facilitará la organización de la información para la posterior codificación, reducción y categorización de los datos. Es así como una de las grandes ventajas de incluir estas herramientas informáticas, en la investigación cualitativa, son la velocidad en el manejo de los datos (Seale, 1999), la gestión, búsqueda y exposición de los datos, la potencialidad y multiplicidad de relaciones que se pueden establecer, que facilita un mayor volumen y aprovechamiento de los datos e información recopilada durante la investigación.

Otra ventaja de la utilización de herramientas informáticas, en la investigación cualitativa, es que permite un aumento de coherencia en los procedimientos analíticos (Weitzman, 2000), sumado a que logra brindar un marco de transparencia durante el proceso investigativo, facilitando la reflexión permanente, el almacenamiento único y ordenado de la información en un computador (notas de campo, observaciones, exposiciones, etc.), que brinde un marco óptimo para la generación de conocimiento.

El Atlas Ti se concibe como una herramienta informática y una técnica para el análisis de datos coherente con la teoría fundamentada, que facilita el manejo y organización de grandes volúmenes de información, para la posterior construcción de teoría basada en códigos, que emergen de la comparación constante de los datos recopilados durante la investigación. Según Flick (2004: 273), “ayuda en operaciones en el nivel de textos y el conceptual. Se forma una unidad hermenéutica que unifica el texto primario (por ejemplo, la entrevista que debe interpretarse), y las interpretaciones o las codificaciones relacionadas con ella. El programa muestra el texto primario con todos los códigos asignados a él y los comentarios en ventanas diferentes en la pantalla. Es muy útil, la presentación de los códigos y las categorías en redes conceptuales”. Todos estos procedimientos, tienen implicancias positivas en la investigación, que van a depender del usuario y de su forma en que utilice estas herramientas, sin olvidar la reflexión y el análisis sistemático durante el proceso de recopilación e interpretación de los datos.

---

[23] El Atlas Ti es uno de los programas de análisis cualitativo más completo que existe en la actualidad, diseñado por Muhr (1991) en la Universidad Técnica de Berlín. Este paquete de apoyo a la investigación en ciencias sociales, aporta un conjunto de herramientas informáticas que permiten avanzar desde las simples tareas de codificación y recuperación hasta el punto final de construcción de teoría, herramienta coherente con la Teoría Fundada, como recurso metodológico idóneo en la presente investigación. Hemos consultado esta información, en el sitio web: http://www.atlasti.com/uploads/media/atlas.ti6_brochure_2009_es.pdf

Fundamentalmente, el proceso de análisis e interpretación de los datos, se realizará a través de un proceso de análisis de contenido[24], siguiendo la lógica de la teoría fundada, con el apoyo de la herramienta informática Atlas Ti, siguiendo las siguientes etapas:

- Codificación de los Datos: Los datos que emergieron del relato de los participantes, se sintetizaron en categorías conceptuales que aparecen contextualmente y que no se determinan previamente, de acuerdo al procedimiento de la Grounded Theory. De manera que la codificación corresponde a la operación concreta por la que se asigna un código a un segmento del relato que va emergiendo, los cuales suelen consistir en conceptualizaciones que resumen los datos referenciados y agrupaciones de los mismos. Los códigos se convierten en las unidades básicas de análisis. El criterio que utilizamos para la segmentación fue de tipo temático y de repetición, donde se consideraron las unidades de análisis en función de los objetivos del estudio (para nuestro caso, la propensión a aprender los adolescentes infractores de ley a partir de la exploración y co-construcción de sus historias de vida).
- Reducción de los Datos o Familias de códigos: Los códigos se agrupan en familias que se determinan de acuerdo a ciertos criterios semánticos y de repetición que se observen entre los códigos. En esta etapa, una vez codificados la totalidad del relato construido por los participantes, se procedió a agrupar los códigos según sus propiedades. De esta forma se obtiene un conjunto de códigos que se agrupan en una unidad mayor, la “Familia de Códigos”, denominada por Strauss y Corbin (1990) como codificación axial. Estas nuevas agrupaciones pueden ser vistas como una forma de dirigir y focalizar la atención sobre el material de base (Glaser, 1978). En la presente investigación estas agrupaciones corresponden a familias de códigos que sirven para categorizarlos en fenómenos, consecuencias causales, condiciones antecedentes, etc. y relacionarlos formando proposiciones complejas. La familia de códigos permite asignar, a través de ellas, atributos a los códigos, además de ser útiles como una forma de reducción de los

[24] De acuerdo con Bolívar y Otros (2001: 265), a través del análisis de contenido, se busca encontrar entre las narrativas, relaciones de inclusión, vinculación, proximidad y/o causalidad entre las partes del relato y entre unas entrevistas y otras. Así, la utilización de categorías, hace los datos más manejables (mediante su reducción) y que permitan su interpretación (a través de la codificación), para la posterior interpretación de los mismos.

elementos de información a considerar en un momento determinado, seleccionando la información para hacerla más abarcable y manejable por el investigador. Es importante indicar que la “la reducción de los datos no se realiza en un momento concreto, sino a lo largo de todo el proceso” (Pérez, 2000: 104).

- Categorización de los Datos: Según Rodríguez y Otros (1999: 208), hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. De tal modo, que estas categorías pueden representar diversas condiciones, situaciones, contextos, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, perspectivas sobre un problema, etc. Estas categorías pueden ser predefinidas por el investigador o por el contrario, emergerán a medida que se desarrolla el trabajo de campo, siguiendo un procedimiento inductivo. Así, se fueron proponiendo categorías provisionales, las cuales a medida que avanzaba la codificación, pudieron ir siendo consolidadas, modificadas, readaptadas o incluso eliminadas, a partir de la comparación constante entre los datos agrupados bajo una misma categoría. Todo este proceso, se realizó de manera flexible y recurrente a lo largo del estudio, que posibilitando la reducción de un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa.
- Interpretación de los Datos: Durante esta etapa, fue posible delimitar claramente los productos de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos. De tal modo que contribuyan a la explicación, comprensión y conocimiento de la temática central del estudio (de acuerdo a los objetivos planteados inicialmente). Todo este proceso, “exige una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de la investigación, con el fin de contrastarlo, por un lado, con la teoría y, por el otro, con los resultados prácticos” (Pérez, 2000: 126). Así, se busca explicitar las relaciones que surgen entre las variables estudiadas, descubrir nuevas variables que disfrazan posibles relaciones, dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, poner en acción los resultados de la investigación, etc. Lo que se busca es poder ampliar el proceso interpretativo y su integración en marcos más amplios de análisis, tal como plantean Goetz y LeCompte (1988: 244), quienes proponen para este fin la consolidación teórica

(confrontar los resultados obtenidos con los marcos teóricos desarrollados), aplicación de otras teorías (haciendo posible la generalización de los resultados), uso de metáforas y analogías (para establecer conexiones entre temas aparentemente no relacionados, o conectar los resultados a las teorías), síntesis de los resultados con los obtenidos por otros investigadores. Lo importante es que se explicite claramente los fundamentos utilizados por el investigador en la interpretación de los datos, de manera que éstos sean valorados adecuadamente y comprendidos por quien acceda al presente estudio.

3.7. PROCESO DE TRANSFORMACIÓN Y REDUCCIÓN DE LOS DATOS

El análisis de datos en la Investigación Cualitativa exige sistematicidad y rigurosidad por parte del investigador, pero al mismo tiempo, implica que este proceso siga una lógica fundamentalmente interactiva, “lo que exige en muchas ocasiones el volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso; para la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones, que permitan ser traducidos en categorías, con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes” (Pérez, 2000: 104).

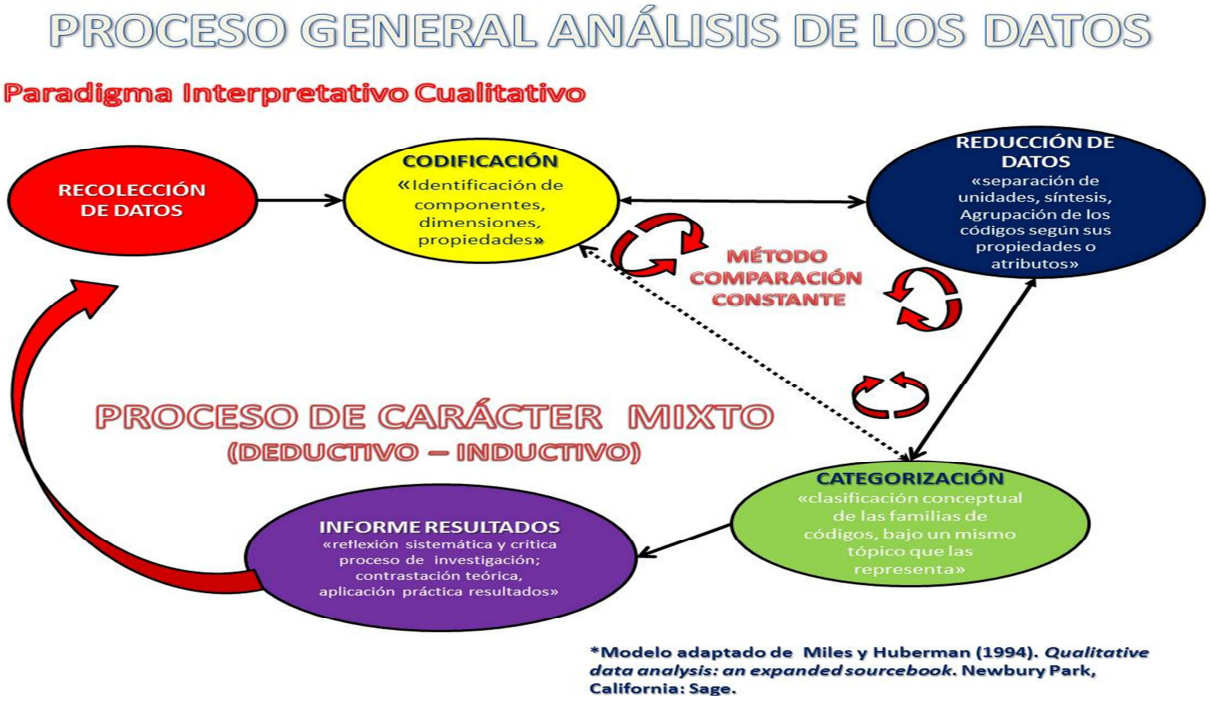

Figura 2: Representación Proceso Análisis Datos Cualitativos. Adaptado de Miles y Huberman (1994).

De tal modo, que el análisis de los datos en esta investigación, es aquel proceso donde el investigador debe ser capaz de explicitar el procedimiento que se utilizó para acercarse a la realidad en estudio, las relaciones que existen entre los diversos componentes hallados de manera que éstos puedan ser organizados como un todo coherente y unificado (Rodríguez y Otros, 1999; Strauss y Corbin, 2002). Así, en la Figura 2 es posible observar el marco general que guió el manejo y análisis de los datos en esta tesis.

Teniendo en cuenta el gran volumen de información obtenido a través de la construcción de las Historias de Vida por parte de los participantes (en sus diferentes etapas, tales como: Líneas de Vida, Autobiografía, Entrevistas en Profundidad), se procedió a la codificación, reducción de los datos y categorización de los mismos, para lograr un mejor manejo de los datos y una mayor comprensión de los mismos. En primera instancia, se procedió a la codificación de los datos, propuesta por Strauss y Corbin (2002: 110), fase descrita como aquel “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones”, por lo que, después de una lectura profunda y rigurosa de los datos, se asigna un código a un segmento del relato que va emergiendo, los cuales suelen consistir en conceptualizaciones que resumen los datos referenciados y agrupaciones de los mismos; asumiendo de manera transversal al proceso investigativo, una lógica inductiva que brinde mayor profundización interpretativa de los datos.

Tras la codificación y reducción de los datos, se procedió a la categorización de los mismos, donde Rodríguez y Otros (1999: 208), la definen como aquella etapa en la cual es posible clasificar conceptualmente las unidades o códigos que son cubiertas por una misma temática, agrupando diversos significados o tipos de significados, tales como: situaciones, condiciones, contextos, actividades, opiniones, relaciones entre personas, procesos, estrategias, perspectivas sobre un problema, etc. Estas categorías podrán ser predefinidas inicialmente por el investigador (de carácter deductivo) y posteriormente, podrán ser modificadas, consolidadas, ampliadas o eliminadas, a partir de la comparación constante e interpretación inductiva de los datos. De tal manera, que la categorización seguiría una lógica mixta, “a través del cual el investigador tomaría como categorías de partida las existentes, formulando alguna más cuando este repertorio de partida se

muestre ineficaz, es decir, que no contenga dentro de su sistema de categorías, ninguna capaz de cubrir alguna unidad de registro" (Rodríguez y Otros, 2005: 141-142).

Para lograr una adecuada obtención de conclusiones a partir de los datos, fue necesario presentarlos de manera ordenada y precisa, para lograr responder a las preguntas de investigación. Todo este proceso, según Rodríguez y Otros (1999: 212-213), involucra "un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, hablamos de transformación de los datos". Por lo que en este trabajo, se recurririó a la utilización de gráficos, "los cuales permiten, no sólo presentar los datos, sino advertir relaciones y descubrir su estructura profunda" (Wainer, 1992: 22).

La última etapa se abocó a la interpretación de los datos, donde se buscaba explicitar las relaciones que se establecían entre las temáticas estudiadas, dar respuesta a las preguntas de investigación que guían este estudio, develar aplicaciones prácticas de los resultados, "penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido" (Bolívar y Otros, 2001: 201), plasmándolo en un informe ordenado y coherente al término de esta tesis.

3.7.1. Obtención de los Códigos en las Historias de Vida

En este apartado, se explica el proceso a través del cual se comenzaron a revelar y elaborar los códigos que surgieron durante el análisis de las narrativas de los participantes, hasta la posterior categorización de los mismos. Teniendo en cuenta, que el análisis implica la descomposición de un todo en partes diversas o segmentos, se utilizaron criterios temáticos, descrito por Rodríguez y Otros (2005: 141), donde "el texto queda reducido en función del tema sobre el que trate", siguiendo una lógica inductiva desde la recolección y transcripción de los datos, hasta la lectura exhaustiva y rigurosa de las narrativas aportadas por los adolescentes en la construcción de sus Historias de Vida (con sus respectivas etapas). Todo este proceso, permitió la generación de los siguientes códigos:

Tabla Nº 3: Códigos Generados en el Procesamiento de los Datos.

NOMBRE CÓDIGO	LV RODRIGO	AB RODRIGO	LV JAIME	AB JAIME	LV JASON	AB JASON	LV ISMAEL	AB ISMAEL	TOTAL REFERENCIAS
accidente inesperado familiares	0	0	0	4	6	0	0	0	10
accidente inesperado joven	0	0	0	0	0	0	9	0	9
accidente inesperado padre	0	0	0	0	6	0	0	0	6
accion disciplinaria padres frente infraccion ley	0	0	0	0	5	0	0	0	5
actividad laboral adolescente	0	0	0	0	0	0	6	4	10
actividad laboral familiares o terceros significativos	4	0	0	2	2	1	1	1	11
actividad laboral madre	3	1	0	3	0	3	0	1	11
actividad laboral padre	3	2	0	4	4	3	3	1	20
Admiración figura patema y/o familiares significativos	0	0	0	0	0	3	0	4	7
alcoholismo de un familiar o terceros significativos	1	0	0	1	0	0	0	0	2
alegria celebracion rito	1	0	0	0	3	0	0	0	4
alimentacion rito	1	0	0	0	0	0	0	0	1
alta rotación escolar	0	0	0	0	0	0	0	1	1
amigos infancia barrio	2	0	0	0	1	0	1	2	6
amigos presentes rito	1	0	0	0	0	0	0	0	1
amistad - termino relacion pareja	3	0	0	0	0	0	1	0	4
amistad positiva	0	2	3	0	0	2	3	0	10
analisis consecuencias infraccion ley	0	0	0	1	3	0	0	2	6
apoyo familiar frente infraccion ley	1	0	0	0	3	4	1	0	9
apoyo familiar frente recreacion	0	0	0	0	2	3	0	0	5
aprendizaje por observacion	0	0	3	1	4	1	0	0	9
aprendizaje significativo	0	2	3	0	0	0	0	1	6
autonomia para aprender	6	0	2	0	0	1	1	0	10
calidad relacion del adolescente y figuras parentales	0	2	0	2	0	1	0	2	7
capacitación en oficio	1	0	0	0	0	0	0	0	1
caracteristicas positivas profesores	0	1	3	0	1	7	2	5	19
compartir al aprender	0	0	2	1	0	0	0	0	3
compartir significativo	1	2	0	2	0	1	0	2	8
comunicación familiar	1	0	2	3	1	1	1	2	11
confianza entre familiares	0	1	1	1	0	0	0	1	4
conocimiento y vinculación amigos/as	1	4	0	5	0	3	5	1	19
Consecuencias Sociales tras la Infracción de Ley	0	5	0	2	0	0	0	3	10
constancia - aprendizaje	3	0	1	0	1	1	0	0	6
Construcción y/o Definición Proyecto de Vida	6	4	0	3	0	5	0	7	25
consumo drogas con fines recreativos	0	0	2	3	0	0	1	1	7
desconocimiento necesidades educativas especiales	0	0	3	0	0	0	0	0	3
dificultad comunicacion grupo pares	0	0	0	1	1	1	0	0	3
dificultad exploracion historia de vida - Autoconocimiento Disminuido	0	0	5	2	0	0	1	4	12
Dificultad para acatar normas y reglas	0	0	0	0	0	0	0	1	1
discurso machismo - autoridad padre	1	0	0	0	0	0	0	0	1
disparidad profesor alumno	0	0	6	3	0	0	6	1	16
edad primera infraccion de ley	1	0	1	0	3	0	0	0	5
emancipacion hermanos/as	1	0	0	0	0	0	3	0	4
emociones - termino primer pololeo	1	0	0	0	0	0	0	0	1
episodio infraccion de ley no judicializado	3	0	2	0	0	0	0	0	5

Escasa Vision Futuro (inexistencia proyecto de vida)	0	0	0	3	0	0	0	0	3
esfuerzo para aprender	0	0	2	0	0	0	0	0	2
espacios de aprendizaje significativo	0	0	2	0	0	0	0	0	2
estabilidad relacion pareja	3	0	0	0	0	0	3	0	6
estilos relacionales con hermanos/as	1	1	0	0	1	2	0	5	10
estrategias afrontamiento grupo familiar	0	0	0	0	1	0	0	2	3
experiencia de enfermedad	0	0	0	0	5	0	0	0	5
experiencia de éxito personal	0	3	0	2	1	0	4	1	11
experiencias de duelo y pérdida familiares	0	0	0	2	0	0	0	0	2
experiencias de soledad	0	2	0	0	0	0	0	1	3
exploracion grupo pares	1	0	4	0	1	0	3	0	9
factores desencadenantes desercion escolar	2	1	0	0	0	0	2	2	7
familia extensa	7	3	2	2	2	4	3	2	25
familia multiproblemática - polola	3	0	0	0	0	0	0	0	3
familiares en viaje significativo	1	0	0	0	0	1	1	0	3
familiares significativos	7	4	1	6	10	8	3	2	41
fortalezas y potencialidades de los adolescentes	0	3	0	1	0	7	0	5	16
habilidades artísticas	7	2	0	0	0	1	0	0	10
habilidades deportivas	0	0	0	2	4	6	2	0	14
habilidades ocupacionales	0	0	0	0	0	0	0	1	1
hábitos de vida saludable	0	3	0	0	0	1	0	0	4
idolos futbolísticos joven	0	0	0	0	2	0	0	0	2
impacto celebracion rito	2	0	0	0	4	0	0	0	6
impacto positivo vida	2	0	0	0	1	0	0	0	3
impacto primer pololeo	4	3	0	0	0	2	7	0	16
impacto y naturaleza enfermedad familiares significativos	0	0	0	0	5	3	0	0	8
impulsividad - emociones	2	0	0	0	0	0	0	0	2
impulsividad conductual	2	2	0	1	0	0	4	2	11
inasistencia - desercion escolar	1	1	0	2	2	0	0	1	7
infracción de ley familiares	0	0	0	0	2	0	0	0	2
ingreso jardín infantil	0	0	2	0	0	0	2	0	4
ingreso y/o pertenencia establecimiento educacional	1	1	5	3	2	3	6	3	24
insercion iglesia	3	2	0	0	2	9	0	0	16
inserción comunitaria significativa (PSA, SCOUT, etc.)	0	2	2	1	3	2	0	1	11
irresponsabilidad - percepción respecto infraccion de ley	5	1	0	4	2	3	7	0	22
juegos - grupo pares	2	0	1	0	0	0	3	0	6
Localidad Urbana / Rural comuna valdivia	2	0	0	0	0	1	5	3	11
manejo y finalidad remuneración adolescente	0	0	0	0	0	0	5	0	5
mantencion grupo familiar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
motivos abandono trabajo madre	1	0	0	0	0	0	0	0	1
nacimiento hermana	0	0	0	0	2	2	0	0	4
naturaleza de la infracción de ley	1	0	0	2	0	1	6	4	14
naturaleza mantenimiento vínculo afectivo sexo opuesto	0	0	0	0	0	4	2	6	12
naturaleza y características construccion amistad	0	1	0	1	0	5	0	2	9
Nivel escolar adolescentes	0	1	0	1	0	1	0	1	4
Núcleo familiar actual	0	4	0	0	0	2	0	6	12
ocupación amigos significativos o pareja	0	0	1	2	0	0	3	3	9

oposicion padres y/o familiares frente relaciones de pareja que entablan los adolescentes	4	3	0	0	0	0	0	1	8
orientacion familiar aprendizaje	0	1	3	0	0	0	0	1	5
Pasividad - Comodidad frente Deberes adolescentes	0	0	0	4	0	1	0	0	5
patrones expresión emocional adolescentes	0	9	0	1	0	5	0	4	19
percepcion frente problemas familiares	1	0	0	1	0	0	0	0	2
percepcion respecto sistema escolar	0	0	5	5	0	3	1	5	19
percepción dificultad al aprender	0	0	5	2	0	1	0	1	9
percepción joven respecto accidente padre	0	0	0	0	3	0	0	0	3
primera detencion carabineros	1	0	0	0	0	0	0	0	1
problemas familiares - cesantia	5	0	0	0	0	0	0	0	5
problemas familiares - convivencia hermanos	1	0	0	0	0	0	0	4	5
problemas familiares - padre / hijo	4	0	0	0	0	0	0	0	4
recuerdos jardín infantil	0	0	4	2	0	0	0	1	7
recuerdos rito	2	0	0	0	1	0	2	0	5
recursos vecinos	1	0	0	0	0	0	0	0	1
reflexiones en torno a su infancia	0	2	0	1	0	2	0	1	6
regalos celebracion rito	2	0	1	0	0	0	0	0	3
regalos significativos joven - materializacion afectos	3	0	7	0	2	0	5	0	17
rendimiento escolar regular	3	0	0	0	1	0	4	0	8
reparación del daño accidente padre	0	0	0	0	2	0	0	0	2
Resiliencia	0	2	0	0	0	0	0	2	4
resolucion conflictos profesor alumno	0	0	3	0	0	0	1	0	4
resolución conflictos grupo de pares	0	0	1	3	0	0	0	1	5
responsabilizacion - proceso de cambio	5	5	0	3	1	6	1	0	21
resultados escolares negativos	0	0	0	2	2	1	1	5	11
resultados escolares positivos	2	3	0	0	0	0	0	2	7
sensación de preocupación y apoyo parental	0	0	0	0	4	0	0	0	4
sentido de autocrítica personal - analisis comportamiento	0	0	0	2	0	3	0	7	12
sueño casa propia	0	0	0	2	1	0	0	0	3
termino relacion de pareja - consecuencias	4	2	0	0	0	0	0	0	6
termino relacion pareja	2	1	0	0	0	0	0	0	3
tiempo duracion viaje significativo	1	0	0	0	0	0	1	0	2
traslado vivienda	4	0	0	0	0	0	0	0	4
ubicacion territorial valdivia	3	0	1	4	4	0	1	0	13
viaje significativo infancia	8	0	1	0	0	2	7	2	20

3.7.2. Formando el Árbol de Categorías

Una vez generados los códigos que se obtuvieron del análisis de las Historias de Vida de los participantes (a partir de las Líneas de Vida y Autobiografías), se procedió a la reducción y categorización de los mismos, siguiendo la misma lógica inductiva e interpretativa mencionada anteriormente, para lograr clasificar conceptualmente cada uno de estos códigos dentro de tópicos que los representen adecuadamente. Así, se irán proponiendo categorías preliminares, las cuales a medida que se avanza en el análisis y procesamiento de los datos, podrán ir siendo consolidadas, modificadas, readaptadas o incluso eliminadas, a partir de la comparación constante entre los datos agrupados bajo una misma categoría. De hecho, según Rodríguez y Otros (2005: 146), "cuando se categoriza lo que se hace, es que se ubican unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto, por lo que se puede afirmar que dicha labora es, en sí misma, una operación conceptual de síntesis, por cuanto permite reducir un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa"

En primera instancia, en la Tabla Nº 4, se presentarán las categorías (con sus respectivas definiciones creadas por el Investigador a partir de los relatos de los participantes), que se generaron tras el proceso de codificación y reducción de los datos:

Tabla Nº 4: Categorías generadas en Análisis Datos Cualitativos.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
1. Actividad Económica Familia	Actividades laborales que desarrollan los miembros del grupo familiar (directos o terceros significativos) de los adolescentes para solventar gastos asociados a la alimentación, arriendo, pago servicios básicos, etc.
2. Aprendizajes Desplegados por los Adolescentes	Naturaleza de los aprendizajes desplegados por los adolescentes a lo largo de su trayectoria vital y en los cuales despliegan sus recursos personales de manera diversa y compleja.
3. Configuración Resiliencia de los Adolescentes	Conjunto de situaciones y experiencias que los adolescentes han enfrentado a lo largo de su trayectoria vital, de alto impacto en su vida y que a pesar de lo adverso de tales eventos, han sido capaces de afrontar y superar adecuadamente; continuando con su proceso de desarrollo.
4. Construcción de la Amistad	Condiciones, contextos y mecanismos a través de los cuales los adolescentes comienzan a configurar y construir el valor de la amistad, el cual va evolucionando conforme van madurando a lo largo de su trayectoria vital y delimitando su pertenencia a

	determinados grupos de pares con los cuales comparten ideales, creencias y estilos de vida.
5. Construcción del Delito	Proceso complejo a través del cual se comienza a configurar, directa o indirectamente, la asociación del adolescente a una infracción de ley, y su posterior judicialización. Esta construcción se inicia desde los primeros años de vida del adolescente y se ve, presumiblemente, potenciada por las relaciones que establece con su entono, experiencias familiares y aparición factores de riesgo (como deserción escolar, impulsividad, disfuncionalidad familiar, etc.).
6. Contextos y Situaciones de Aprendizaje	Apunta al conjunto de características, condiciones, contextos, situaciones y experiencias relevantes en las cuales los adolescentes han desplegado su propensión a aprender a lo largo de su trayectoria vital, con diferentes consecuencias para su desarrollo personal.
7. Deseos de Superación Personal	Factores que movilizan a los adolescentes en la búsqueda de condiciones o factores que contribuyan a su proceso de reinserción social integral (tales como: estudiar, trabajar, asumir sus errores, fijarse metas, etc.) durante el cumplimiento de la medida judicial
8. Determinantes Distales para el Aprendizaje	Factores que dificultarían el pleno despliegue del potencial de aprendizaje de los adolescentes, tales como cesantía, problemas familiares, deserción escolar, etc. Todos estos factores se vuelven un obstáculo para la propensión a aprender de los adolescentes y potenciaría la deprivación sociocultural.
9. Estilos Relacionales del Adolescente con Familiares Significativos	Estilo, patrón y/o naturaleza del vínculo que establece el adolescente con aquellos familiares directos o terceros significativos que ocupan un lugar importante desde el punto de vista afectivo, en la trayectoria de vida del adolescente, a los cuales aprecia y considera relevantes dado que han actuado como soporte en las diferentes experiencias de su vida.
10. Experiencias y Estados Emocionales Positivos	Condiciones y situaciones bajo las cuales los adolescentes experimentan emociones positivas frente a determinados eventos ocurridos a lo largo de su trayectoria vital, caracterizados por sensaciones agradables.
11. Factores que posibilitarían Modificabilidad Cognitiva en Adolescentes	Conjunto de elementos, condiciones, factores y relaciones que posibilitarían la modificabilidad cognitiva en los adolescentes, a partir de su propensión a aprender; a lo largo de su trayectoria vital. Existencia de la figura de un mediador (tal como un profesor, amigo, padre, etc.), en la vida de los adolescentes que sea capaz de identificar y potenciar sus recursos y potencialidades; teniendo una visión positiva de ellos (evitando la estigmatización), transmitirle confianza y afecto. Recibir apoyo y orientación en la superación de aquellas experiencias de fracaso (tal como una repitencia escolar, vinculación a un episodio de infracción de ley, etc.), Definición de un Proyecto de Vida en los adolescentes: se

	observa capacidad que tienen estos adolescentes de fijarse metas desafiantes y complejas que le permitan, por un lado, desenmascarar su verdadero potencial de aprendizaje y al mismo tiempo, pueda ser vinculado a sus propios intereses. Flexibilidad al Cambio: los adolescentes mostrarían apertura al cambio y progresiva responsabilización frente a su comportamiento, siendo capaces de aprender de sus errores, madurar y desplegar comportamiento prosociales a lo largo del proceso de intervención que desarrollan para dar cumplimiento a la medida judicial impuesta. De tal modo que esta adaptabilidad al cambio, permitiría sentar las bases para la modificabilidad cognitiva, avanzando desde un nivel de funcionamiento, hacia otro más complejo y elevado que le permita enfrentar y resolver nuevas situaciones o problemas (como por ejemplo: ingresar a la educación superior, desarrollar una actividad laboral, etc.).
12. Familias de Origen	Características y modos de actuar de los integrantes que conforman el grupo familiar (directo o terceros significativos) de los adolescentes, los cuales han marcado cierta influencia en la construcción de su personalidad, formas de vida y expectativas frente al futuro. Por otra parte, comprenden todos aquellos factores protectores y de riesgo que eventualmente estarían vinculados a los episodios de infracción de ley.
13. Manejo del Conflicto	Patrones y/o estrategias que utilizaría el adolescente y/o su grupo familiar para enfrentar los diversos conflictos que han surgido a lo largo de su trayectoria vital
14. Patrones Propensión a Aprender	Rasgos o patrones que caracterizarían la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, reflejada: i. Comienza a desplegarse desde los primeros años de vida (por ejemplo: cuando aprendieron a andar en bicicleta). ii. Empeño sistemático por aprender. iii. Esfuerzo y perseverancia por dominar una determinada actividad. iv. Independencia y libertad para superarse en actividades novedosas y desafiantes (como por ejemplo: aprender a andar en bicicleta, manejar un vehículo, hacer una tarea en el computador, etc.). De manera que la propensión a aprender de estos adolescentes, tendría un patrón complejo y caótico, particular y característico en cada adolescente; que lo incita a desplegar sus recursos en situaciones novedosas y desafiantes. Asimismo, reflejaría que por medio de la exploración, la despreocupación del error y la observación serían capaces de dominar actividades complejas, de manera autoorganizada.
15. Relaciones Interpersonales Adolescentes	Modo en que los adolescentes construyen sus relaciones con su entorno (en los diversos ámbitos en los que se desenvuelven, tales como: grupo de pares, pareja, familia, etc.) los cuales determinan el modo en cómo interactúan con el mundo exterior a lo largo de su trayectoria vital

16. Trayectorias Escolares	Recopilación de experiencias, percepciones y vivencias identificadas por los adolescentes respecto a su paso o permanencia dentro del sistema escolar formal (representado por los proceso de escolarización tradicionales existentes en Chile, tales como: jardín infantil, escuela básica, liceos de enseñanza media, etc.), en la construcción de sus historias de vida, los cuales han contribuido a la generación de una serie de creencias negativas y de bajo impacto en su aprendizaje por parte de los adolescentes.

De tal modo que las categorías descritas en la Tabla Nº 4, se convierten en el esqueleto central del estudio, a partir del cual podremos orientar y diseñar las Entrevistas en Profundidad que nos permitan entrar de lleno en el análisis e interpretación del relato de nuestros participantes, para dar respuesta a las preguntas que guían este estudio, como develaremos más tarde. A continuación, se explicitará cada una de las categorías generadas, con los respectivos códigos (describiendo las definiciones que los conforman):

Tabla Nº 5: Descripción de las Categoría "Actividad Económica Familia", con sus Respectivos Códigos que las conforman.

NOMBRE CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
1. Actividad Económica Familia	• **Actividad Laboral Familiares o Terceros Significativos:** actividad laboral formal o informal, vinculada a actividades con bajo nivel de especialización (servicios, obrero no calificado, etc.) que desempeñan familiares o terceros significativos del joven, y que de manera directa o indirecta, sirven como sustento para el grupo familiar.
	• **Actividad Laboral Madre:** oficio o profesión, formal o informal, a tiempo completo o part time, ligado a planes laborales de emergencia, que desempeña la madre del joven, que sirve como sustento para el grupo familiar y satisfacción necesidades de alimentación, gastos básicos, etc.
	• **Actividad Laboral Padre:** oficio o profesión, formal o informal; que desarrolla el padre del joven con la finalidad de obtener los recursos económicos necesarios para la manutención del grupo familiar.
	• **Admiración Figura Paterna y/o Familiares Significativos:** sentimiento de respeto, agracedimiento, valoración y orgullo experimentado por los adolescente frente a las historias de vida (marcadas por el esfuerzo, sacrificio, deseos de superación, etc.) de familiares directos o terceros significativos que de alguna forma motivan y generan instancia de reflexión individual en torno a la construcción proyecto de vida de los adolescentes, durante el proceso de cambio experimentado tras la infracción de ley.
	• **Mantención Grupo Familiar:** ingresos económicos que

	complementan el sustento del grupo familiar y que provienen de una tía abuela del joven.
	• **Motivos Abandono Trabajo Madre:** razones que desencadenaron renuncia de la madre a su actividad laboral (plan de emergencia comunal "pro empleo) debido exclusivamente al desorden y falta adaptación normas por parte del joven.
	• **Núcleo Familiar Actual:** integrantes que conforman la familia directa del adolescente (tales como: padre, madre, hermanos, etc.) y que se encuentran viviendo junto a él dentro de un espacio, contexto e historia compartida por todos.
	• **Problemas Familiares – Cesantía:** cesantía como factor de conflicto significativo e intenso en el grupo familiar del joven, al ser su padre el único sustento familiar y que se extendió por más de 2 años aproximadamente.
	• **Traslado Vivienda:** movilidad y desplazamiento del joven dentro comuna de valdivia en busca de mejores condiciones habitacionales de su grupo familiar.

En la Tabla Nº 6, se describe la categoría Aprendizajes Desplegados por los Adolescentes, la cual hace mención al contexto o naturaleza en los cuales los participantes despliegan sus recursos para el dominio o desempeño de una determinada tarea.

Tabla Nº 6: Descripción de la Categoría "Aprendizajes Desplegados por los Adolescentes", con los respectivos códigos que la forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
2. Aprendizajes Desplegados por los Adolescentes	• **Actividad Laboral Adolescente:** trabajo informal que desarrolla el joven, como operario forestal no calificado, en la cual se dedica a la extracción y recolección de leña; bajo el alero de su padre y por la cual recibe una remuneración diaria (dependiendo de su producción).
	• **Aprendizaje por Observación:** acción de contemplar, observar, vigilar, mirar, examinar una determinada conducta o acción; con la finalidad de repetirla, logrando mayor destreza y calidad en la ejecución de la actividad.
	• **Aprendizaje Significativo:** experiencia de práctica, ejercitación o instrucción en la cual el joven domina una determinada actividad y que impacta su trayectoria vital.
	• **Autonomía para Aprender:** autogestión, libertad e independencia que experimenta el joven frente a sus deberes escolares o manifestado en como éste aprendió a manejar.
	• **Capacitación en Oficio:** experiencia de instrucción, aprendizaje

	o preparación formal o informal en la cual participa el joven de manera voluntaria y autónoma.
	• **Compartir al Aprender:** actitud colaborativa mostrada por el joven durante su proceso de aprendizaje junto a sus compañeros de curso dentro de su formación escolar.
	• **Consumo de Drogas con Fines Recreativos:** acercamiento inicial del joven y su grupo de pares al uso regular de drogas lícitas (tabaco) con fines recreativos y de esparcimiento.
	• **Episodio de Infracción de Ley No Judicializado:** recuerdo de su primera experiencia o situación de infracción de ley no judicializada ante tribunales (no es conducente a una detención) ocurrida en diferentes espacios (tales como una multitienda, liceo, espacio público), vinculado a diversos delitos tales como: hurto, robo por sorpresa, falsa alarma a bomberos, etc.
	• **Experiencias de Éxito Personal:** logro deportivo significativo obtenido por el joven ligado al despliegue de sus habilidades deportivas.
	• **Habilidades Artísticas:** conjunto de destrezas y/o habilidades que posee el joven frente al dominio de un instrumento musical, reflejado en la facilidad con que aprende a tocar guitarra y acordeón, dentro de la Iglesia Evangélica.
	• **Habilidades Deportivas:** afición y práctica regular del fútbol por parte del joven, vivenciado como una actividad placentera, entretenida y en la cual se siente exitoso. Dicha actividad la despliega en campeonatos juveniles de fútbol existentes en Valdivia.
	• **Habilidades Ocupacionales:** conjunto de destrezas y habilidades desarrolladas por los adolescentes (de manera innata y/o a través de procesos de observación, ensayo y error, modelamiento, etc.) en contextos informales y con el apoyo de familiares o terceros significativos que le permiten adquirir un oficio (tal como podría ser la construcción de muebles).
	• **Hábitos de Vida Saludable:** Factores protectores individuales presentes en los adolescentes que evitarían su reincidencia penal y/o vinculación con grupo de pares que mantengan comportamientos disfuncionales, tales como no mantener consumo de drogas (como tabaco y/o alcohol), evitar excesivamente las fiestas, etc.
	• **Ídolos Futbolísticos Joven:** sentimientos de admiración y favoritismo expresado por el joven frente a jugadores chilenos que participan en torneos españoles (como por ejemplo el Barcelona y Alexis Sanchez).
	• **Manejo y Finalidad Remuneración Adolescente:** acción de economizar y reservar parte de la remuneación obtenida por su actividad laboral, con el objetivo de adquirir un determinado bien (por ejemplo, un computador).
	• **Nivel Escolar Adolescentes:** nivel escolar actual del adolescente, mientras se encuentra cumpliendo con la medida judicial al interior del programa de salidas alternativas.

En la Tabla Nº 7, se hace alusión a la Categoría Configuración Resiliencia de los Adolescentes, entendida como aquella fuerza interna que poseen los participantes que les permite sobreponerse a las adversidades y superar los diversos obstáculos que han enfrentado a lo largo de su trayectoria vital.

Tabla Nº 7: Descripción de la Categoría "Configuración Resiliencia de los Adolescentes" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
3. Configuración Resiliencia de los Adolescentes	• **Accidente Inesperado Familiares:** circunstancia fortuita en la que se ve involucrados familiares (directo o terceros significativos) y que impacta a la totalidad de sus miembros, afectándolos de manera leve a su salud y bienestar general. Todo esto genera una vinculación a faltas y reglas de las leyes del tránsito.
	• **Accidente Inesperado Joven:** circunstancia fortuita en la que se ve involucrado el joven, afectándolo de manera leve a su salud y bienestar general debido a las lesiones físicas que se le generan con este accidente (como por ejemplo: caída desde una bicicleta, mordedura de un perro, etc.).
	• **Accidente Inesperado Padre:** circunstancia fortuita e imprevista en que la se ve involucrado el padre del joven mientras desempeña su actividad laboral, resultando con lesiones de consideración; evento vivenciado por el joven bajo un manto de desconcierto, duda y confusión.
	• **Consecuencias Sociales tras la Infracción de Ley:** conjunto de situaciones, contextos y experiencias bajo las cuales los adolescentes se han sentido excluidos, distintos, estigmatizados y/o tratados de manera prejuiciosa por terceros, a raìz de su vinculación con un episodio de infracción de ley y su posterior judicialización.
	• **Desconocimiento Necesidades Educativas Especiales:** sensación de frustración, desconcierto e incertidumbre en su proceso de aprendizaje, experimentada por el joven al interior del sistema escolar formal cuando recibe atención especial.
	• **Discurso Machismo – Autoridad Padre:** creencia del padre incorporada por el joven acerca de la superioridad del hombre sobre la mujer, expresado en la idea de que cuando la madre se encuentra presente dentro del núcleo familiar hay mayor sensación de orden y control sobre los hijos.
	• **Emociones – Término Primer Pololeo:** conjunto de emociones experimentadas y liberadas por medio del llanto, que experimenta el joven al término de su primera relación de pareja que mantuvo por más de 3 años.
	• **Experiencia de Enfermedad:** eventos repetidos de enfermedad, debilidad y hospitalizaciones médicas recurrentes experimentados por el joven a lo largo de su trayectoria vital.

	• **Experiencias de Duelo y Pérdidas Familiares:** descripción del impacto que pudo causar la pérdida (muerte) de un familiar, en el resto de sus familiares o terceros significativos. Se caracteriza por intenso duelo y presencia de sueños repetitivos con el /la difunta.
	• **Experiencias de Soledad:** reacciones emocionales y/o conductuales experimentadas por los adolescentes ante situaciones de alta relevancia emocional que los desbordan (como podría ser el caso, de un quiebre sentimental) y en la cual han prevalecido sentimientos de desamparo, abandono y nostalgia al no poder contar con figuras de soporte social significativas (como sus padres, hermanos/as, tíos, etc.).
	• **Impacto y Naturaleza Enfermedad Familiares Significativos:** síntomas y dificultades de índole respiratorios que afectan sistemáticamente a un familiar del joven, vivenciado como un aspecto difícil de superar.
	• **Oposición padres y/o Familiares Frente Relaciones de Pareja que entablan los Adolescentes:** postura de familiares (directos o indirectos) que obstruían relación de pareja de los hijos por motivos desconocidos, pero que eran verbalmente expresados al joven y/o hermanos.
	• **Percepción Joven Frente Problemas Familiares:** visión del joven respecto a las decisiones o postura de sus padres frente a su comportamiento, valorando su preocupación y recoociendo que de no haber contado con estas recomendaciones hubiera continuado por el camino erróneo (asociándose a nuevos episodios de infracción de ley).
	• **Resiliencia:** capacidad presente en los adolescentes que les permite afrontar, resolver y/o recuperarse ante situaciones adversas para continuar superándose y viviendo el día a día. Todos estos recursos y competencias han ido emergiendo ante situaciones estresantes y de alta complejidad para los adolescentes. Se manifiesta en los adolescentes en la capacidad de confiar en sí mismos, de replantearse las situaciones y lograr superar los conflictos, adquiriendo una nueva visión frente a sus vidas.
	• **Resultados Escolares Negativos:** experiencia de fracaso y frustración vivida por el joven frente a su repitencia en el sistema escolar formal.
	• **Término Relación de Pareja – Consecuencias:** percepción joven respecto secuelas surgidas al término relación de pareja.

Vamos a pasar a definir en la Tabla Nº 8, la categoría Construcción de la Amistad, referida a todas aquellas partes del relato, en el cual los participantes describen las condiciones o contextos a través de los cuales los adolescentes comienzan a configurar y construir el valor de la amistad, su evolución a lo largo del tiempo y delimitando su

pertenencia a determinados grupos de pares con los cuales comparten ideales, creencias y estilos de vida característicos.

Tabla Nº 8: Descripción de la Categoría "Construcción de la Amistad" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
4. Construcción de la Amistad	• **Amigos Infancia Barrio:** niños y niñas con los cuales el joven compartió, jugó o estableció algún tipo de vínculo durante su infancia en los lugares donde vivió.
	• **Amigos Presentes en Rito:** número de amigos y amigas que estuvieron presentes en la celebración de un rito (en este caso, la celebración del cumpleaños del joven).
	• **Amistad – Término Relación de Pareja:** vínculo de amistad y buena onda que establece el joven posterior al término de una relación de pareja, manteniendo contacto directo (a través de la iglesia evangélica) o indirecto (por medio del uso de las redes sociales como facebook).
	• **Amistad Positiva:** sensación de satisfacción, compañerismo, lealtad y comprensión entre el joven y un tercero (con características similares), al cual visualiza como un amigo y lo considera superior al resto dentro de su grupo de pares, por las características que muestra frente a él.
	• **Conocimiento y Vinculación Amigos/as:** exploración y descubrimiento grupo de pares (pertenecientes al grupo curso o al liceo en el que estudian) con los que el joven establece algún tipo de vínculo (amistad, relación de pareja, pololeo, etc.) dentro del sistema escolar formal.
	• **Dificultad Comunicación Grupo de Pares:** sensación de impedimento experimentada por el joven en su relación verbal con grupo de pares al interior del sistema escolar formal**.**
	• **Exploración Grupo de Pares:** búsqueda o reconocimiento del grupo de pares que frecuenta el joven una vez inserto en el sistema escolar formal, marcados por el conocer y la diversión.
	• **Juegos – Grupo de Pares:** actividades recreativas y lúdicas que desarrollaba el joven con su grupo de pares, caracterizado por los juegos de competición (fútbol) e ingenio (cartas, tazos, etc.).
	• **Localidad Urbana / Rural Comuna Valdivia:** ubicación geográfica (urbano / rural) en la cual ha vivido el joven dentro de la comuna de Valdivia.
	• **Naturaleza Mantenimiento Vínculo Afectivo Sexo Opuesto:** características, condiciones, contextos y circunstancias en las cuales se produjo el episodio de infracción de ley, descrito por el joven una vez ocurridos los hechos (por ejemplo, un supermercado, la vía pública, etc.).
	• **Naturaleza y Características Construcción Amistad:** modo y

	estilo en que los adolescentes comienzan a definir y construir el valor de la amistad, caracterizado por una relación con un tercero (que posea similares características) donde exista el respeto por el otro, la confianza, el entendimiento, y la reciprocidad.
	• **Ocupación Amigos Significativos o Pareja:** actividad laboral no especificada y/o inserción escolar regular que realizan los principales amigos/as y/o novias del joven.
	• **Reflexiones en Torno a su Infancia:** proceso de abstracción e introspección desplegado por los adolescentes en torno a su infancia, donde emergen recuerdos positivos (caracterizados por la tranquilidad y la protección), como consecuencia de la constante presencia de conflictos y dificultades en su etapa como adolescentes.
	• **Resolución de Conflictos Grupo de Pares:** conjunto de mecanismos y estrategias de resolución de conflictos caracterizadas por la agresión física y la impulsividad manifestada por el joven frente a su grupo de pares al interior de un aula de clases, dentro del sistema escolar formal.

En la Tabla Nº 9, se representa la Categoría Construcción del Delito, descrito por los adolescentes como aquel proceso donde se comienza a configurar, directa o indirectamente, la asociación del adolescente a una infracción de ley, y su posterior judicialización. Ocurre desde los primeros años de vida del adolescente y se ve, presumiblemente, potenciada por las relaciones que establece con su entono, experiencias familiares y aparición factores de riesgo (tales como, la deserción escolar, impulsividad, disfucionalidad familiar, etc.).

Tabla Nº 9: Descripción de la Categoría "Construcción del Delito" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
5. Construcción del Delito	• **Acción Disciplinaria Padres frente Infracción de Ley:** conjunto de sanciones y medidas que imponen los padres del joven tras la infracción de ley, caracterizadas por un mayor control sobre los amigos que lo rodean; privación de sus actividades recreativas y fuerte control de los horarios de esparcimiento que posee el joven.
	• **Análisis Consecuencias Infracción de Ley:** sensación de arrepentimiento, ansiedad, verguenza y nerviosismo (experimentado por el joven y sus familiares) durante el proceso judicial tras la infracción de ley; estimado como una situación nueva y desconocida**.**
	• **Apoyo Familiar frente Infracción de Ley:** características del soporte, socorro o protección que le brindan los familiares (directos o terceros significativos) al joven frente al episodio

	infracción de ley, cuando lo visitan al interior de una unidad policial y lo retiran de ésta.
	• **Conocimiento y Vinculación Amigos/as:** exploración y descubrimiento grupo de pares (pertenecientes al grupo curso o al liceo en el que estudian) con los que el joven establece algún tipo de vínculo (amistad, relación de pareja, pololeo, etc.) dentro del sistema escolar formal.
	• **Consumo de Drogas con Fines Recreativos:** acercamiento inicial del joven y su grupo de pares al uso regular de drogas lícitas (tabaco) con fines recreativos y de esparcimiento.
	• **Dificultad para Acatar Normas y Reglas:** conducta mostrada por los adolescentes, al interior del sistema escolar formal, caracterizada por la incapacidad y/o oposición para respetar e incorporar normas internas de funcionamiento de los establecimientos educacionales, factor que potenciaría la aplicación de sanciones conductuales sobre el adolescente, que presumiblemente estarían vinculadas a situaciones de fracaso y/o deserción escolar.
	• **Edad Primera Infracción de Ley:** edad cronológica en la que el joven recuerda haber cometido el primer episodio de infracción de ley (hurto de una parka desde una multitienda).
	• **Episodio de Infracción de Ley No Judicializado:** recuerdo de su primera experiencia o situación de infracción de ley no judicializada ante tribunales (no es conducente a una detención) ocurrida en diferentes espacios (tales como una multitienda, liceo, espacio público), vinculado a diversos delitos tales como: hurto, robo por sorpresa, falsa alarma a bomberos, etc.
	• **Exploración Grupo de Pares:** búsqueda o reconocimiento del grupo de pares que frecuenta el joven una vez inserto en el sistema escolar formal, marcados por el conocer y la diversión.
	• **Factores Desencadenantes Deserción Escolar:** sensación de arrepentimiento y pérdida interior experimentado por el joven cuando decidió abandonar voluntariamente el sistema escolar formal (enseñanza media).
	• **Familia Multiproblemática Polola:** características familiares de la polola del joven vinculados a episodios repetidos de infracción de ley (específicamente diferentes causas por robo al interior de supermercados).
	• **Impulsividad Emociones:** sensación de descontrol y bajo nivel de tolerancia a la frustración.
	• **Impulsividad – Conductual:** sensación de descontrol y agresividad descargada hacia terceros durante un episodio de infracción de ley ocurrido dentro de un supermercado, pero que también se convierte en foco de conflicto al interior del sistema escolar formal.
	• **Inasistencia – Deserción Escolar:** bajo nivel de adherencia y participación del joven en el sistema escolar formal a raíz del abandono de su hogar y vinculación a joven con antecedentes delictuales reiterados.

	• **Infracción de Ley Familiares:** episodio particular de infracción de ley cometido por un familiar directo (por ejemplo hermana) del joven, que tiene como resultado la amonestación judicial de acuerdo a lo indicado por un Juzgado de Policía Local.
	• **Irresponsabilidad – Percepción respecto Infracción de Ley:** baja percepción de riesgo, compromiso y/o comprensión respecto episodio infracción de ley que motivó el ingreso del joven en la institucion colaboradora de Sename.
	• **Naturaleza de la Infracción de Ley:** contexto, condiciones y situaciones en las cuales ocurre el primer episodio infracción de ley judicializado y que motiva ingreso del joven en institución colaboradora de SENAME.
	• **Ocupación Amigos Significativos o Pareja:** actividad laboral no especificada y/o inserción escolar regular que realizan los principales amigos/as y/o novias del joven.
	• **Pasividad Comodidad frente Deberes Adolescentes:** conducta del adolescente caracterizada por la falta de iniciativa, indiferencia, desinterés y falta de cooperación frente a las labores del hogar, deberes escolares, etc. En estas situaciones, el adolescente parece preferir el mínimo esfuerzo y privilegiar su propio bienestar por sobre el resto (familiares), actuando con malestar y molestia cuando se le solicita responsabilizarse por sus tareas o deberes como adolescente.
	• **Primera Detención Carabineros:** lugar físico en que fue detenido por primera vez el joven en relación a su primer episodio de infracción de ley.
	• **Resultados Escolares Negativos:** experiencia de fracaso y frustración vivida por el joven frente a su repitencia en el sistema escolar formal.

La Categoría Contextos y Situaciones de Aprendizaje representada en la Tabla Nº 10, se funda sobre aquellos relatos aportados por los adolescentes, donde se refieren a las características, condiciones, contextos, situaciones y experiencias relevantes en las cuales han desplegado, intencionadamente o sin saberlo, su propensión a aprender a lo largo de su trayectoria vital, con diferentes consecuencias para su desarrollo personal.

Tabla Nº 10: Descripción de la Categoría "Contextos y Situaciones de Aprendizaje" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
6. Contextos y Situaciones de Aprendizaje	• **Actividad Laboral Adolescente:** trabajo informal que desarrolla el joven, como operario forestal no calificado, en la cual se dedica a la extracción y recolección de leña; bajo el alero de su padre y por la cual recibe una remuneración diaria (dependiendo de su

	producción).
	• **Capacitación en Oficio:** experiencia de instrucción, aprendizaje o preparación formal o informal en la cual participa el joven de manera voluntaria y autónoma.
	• **Compartir al Aprender:** actitud colaborativa mostrada por el joven durante su proceso de aprendizaje junto a sus compañeros de curso dentro de su formación escolar.
	• **Disparidad Profesor Alumno:** eventos caracterizados por la diferencia irreconciliable de opinión entre el joven y un profesor, ocurrida al interior del sistema escolar formal; marcado por la escasa capacidad de resolución de conflictos, tensión, malestar e irritabilidad ante comportamientos inadecuados dentro de la sala de clases**.**
	• **Episodio Infracción de Ley No Judicializado:** recuerdo de su primera experiencia o situación de infracción de ley no judicializada ante tribunales (no es conducente a una detención) ocurrida dentro de una multitienda y comete un hurto, robo por sorpresa, etc.
	• **Espacios de Aprendizaje Significativos:** diferentes lugares o ambientes en los cuales el joven experimenta situaciones de aprendizaje y desarrollo relevantes para su vida.
	• **Ingreso Jardín Infantil:** edad cronológica en la cual el joven rememora su ingreso en la educación preescolar formal
	• **Ingreso y/o Pertenencia Establecimiento Educacional:** recuerdo y/o relevancia del ingreso del joven al sistema escolar formal (escuela de enseñanza básica ubicada en las cercanías de su antiguo domicilio)
	• **Inserción Iglesia:** recuerdo y/o relevancia del ingreso / participación del joven en la iglesia evangélica.
	• **Inserción Comunitaria Significativa (PSA; Scout, etc.):** ingreso y participación regular del joven en organizaciones comunitarias que apoyan su desarrollo personal y potencian sus recursos personales, en el ámbito recreativo, deportivo, social, etc. (Club deportivo de fútbol, agrupación de guías y scout de Chile, etc.).
	• **Juegos – Grupo de Pares:** actividades recreativas y lúdicas que desarrollaba el joven con su grupo de pares, caracterizado por los juegos de competición (fútbol) e ingenio (cartas, tazos, etc.).
	• **Rendimiento Escolar Regular:** percepción del joven respecto a su desempeño dentro del sistema escolar formal representado por las calificaciones obtenidas en las diversas actividades evaluativas.
	• **Resolución de Conflictos Profesor Alumno:** mecanismos verbales (como exaltación y endurecimiento de la voz) emanados por el joven a raíz de un sentimiento de rabia frente a un profesor dentro del sistema escolar formal.
	• **Resolución de Conflictos Grupo de Pares:** conjunto de mecanismos y estrategias de resolución de conflictos caracterizadas por la agresión física y la impulsividad manifestada

	por el joven frente a su grupo de pares al interior de un aula de clases, dentro del sistema escolar formal.
	• **Resultados Escolares Negativos:** experiencia de fracaso y frustración vivida por el joven frente a su repitencia en el sistema escolar formal.
	• **Resultados Escolares Positivos:** identificación de logros obtenidos (calificaciones obtenidas durante proceso formativo) por el joven dentro del sistema escolar formal.
	• **Ubicación Territorial Valdivia:** sectores poblacionales en los cuales vivió el joven dentro de Valdivia

La categoría Deseos de Superación Personal contenidos en la Tabla Nº 11, surge a partir de los relatos aportados por los participantes, donde se cuentan acerca de todos aquellos factores que los movilizan en la búsqueda de condiciones o factores que contribuyan a su proceso de reinserción social (tales como: estudiar, trabajar, asumir sus errores, fijarse metas a futuro, etc.) durante el cumplimiento de la medida judicial tras el delito cometido.

Tabla Nº 11: Descripción de la Categoría "Deseos de Superación Personal" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
7. Deseos de Superación Personal	• **Actividad Laboral Adolescente:** trabajo informal que desarrolla el joven, como operario forestal no calificado, en la cual se dedica a la extracción y recolección de leña; bajo el alero de su padre y por la cual recibe una remuneración diaria (dependiendo de su producción).
	• **Admiración Figura Paterna y/o Familiares Significativos:** sentimiento de respeto, agracedimiento, valoración y orgullo experimentado por los adolescente frente a las historias de vida (marcadas por el esfuerzo, sacrificio, deseos de superación, etc.) de familiares directos o terceros significativos que de alguna forma motivan y generan instancia de reflexión individual en torno a la construcción proyecto de vida de los adolescentes, durante el proceso de cambio experimentado tras la infracción de ley.
	• **Análisis Consecuencias Infracción de Ley:** sensación de arrepentimiento, ansiedad, verguenza y nerviosismo (experimentado por el joven y sus familiares) durante el proceso judicial tras la infracción de ley; estimado como una situación nueva y desconocida**.**
	• **Capacitación en Oficio:** experiencia de instrucción, aprendizaje o preparación formal o informal en la cual participa el joven de manera voluntaria y autónoma.

	• **Construcción y/o Definición Proyecto de Vida:** metas al corto y largo plazo que se fija el joven para superarse personalmente (específicamente, en lo profesional y orientado al futuro) marcado por su interés en continuar estudiando en la educación superior (técnico – profesional), tras completar su enseñanza media, ingresar al servicio militar y/o poder postular a las Fuerzas Armadas (siguiendo el ejemplo de familiares, tales como primos, hermanos, etc.).
	• **Fortalezas y Potencialidades de los Adolescentes:** recursos, habilidades, cualidades y/o fortalezas que los adolescentes identifican y valoran positivamente dentro de sí mismos, los cuales les han permitido alcanzar diferentes metas, resolver situaciones y/o superarse individualmente a lo largo de sus trayectorias vitales. Entre ellas, se pueden mencionar: el respeto a los demás, expresión verbal adecuada, deseos de superación y esfuerzo, portarse bien, etc.
	• **Habilidades Artísticas:** conjunto de destrezas y/o habilidades que posee el joven frente al dominio de un instrumento musical, reflejado en la facilidad con que aprende a tocar guitarra y acordeón, dentro de la Iglesia Evangélica.
	• **Habilidades Deportivas:** afición y práctica regular del fútbol por parte del joven, vivenciado como una actividad placentera, entretenida y en la cual se siente exitoso. Dicha actividad la despliega en campeonatos juveniles de fútbol existentes en Valdivia.
	• **Habilidades Ocupacionales:** conjunto de destrezas y habilidades desarrolladas por los adolescentes (de manera innata y/o a través de procesos de observación, ensayo y error, modelamiento, etc.) en contextos informales y con el apoyo de familiares o terceros significativos que le permiten adquirir un oficio (tal como podría ser la construcción de muebles).
	• **Hábitos de Vida Saludable:** Factores protectores individuales presentes en los adolescentes que evitarían su reincidencia penal y/o vinculación con grupo de pares que mantengan comportamientos disfuncionales, tales como no mantener consumo de drogas (como tabaco y/o alcohol), evitar excesivamente las fiestas, etc.
	• **Ídolos Futbolísticos Joven:** sentimientos de admiración y favoritismo expresado por el joven frente a jugadores chilenos que participan en torneos españoles (como por ejemplo el Barcelona y Alexis Sánchez).
	• **Responsabilización – Proceso de Cambio:** percepción del joven respecto a su proceso de madurez y modificación positiva de su comportamiento tras el episodio de infracción de ley judicializado y que se convierte en motivo de ingreso a la institución colaboradora de SENAME.
	• **Sentido de Autocrítica Personal – Análisis Comportamiento:** instancia de reflexión individual en que los adolescentes logran identificar ciertas debilidades que poseen y que le impiden superarse o mejorar su relación con su entorno. Entre las cuales, se pueden mencionar: carácter fuerte (impulsividad), oposición

	hacia las normas y reglas internas; malestar frente a las figuras de autoridad, desobediencia, etc.

A continuación, se describen en la Tabla Nº 12, todos aquellos códigos que configuran la categoría Determinantes Distales para el Aprendizaje, donde se agrupan todos aquellos elementos y/o condiciones que obstaculizarían el despliegue del potencial de aprendizaje de los adolescentes (muchas veces desconocido por ellos mismos), por ende, su propensión a aprender, a raíz de experiencias, situaciones o contextos marcados por la cesantía, problemas familiares, deserción escolar, etc.; amplificando la deprivación sociocultural en los participantes.

Tabla Nº 12: Descripción de la Categoría "Determinantes Distales para el Aprendizaje" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
8. Determinantes Distales para el Aprendizaje	• **Alcoholismo de un Familiar o Terceros Significativos:** indicios de consumo problemático de alcohol (más de 1 vez a la semana, estar en estado de ebriedad) observado por el joven o sus familiares (directos o indirectos), transformándose en foco de conflicto para la convivencia familiar).
	• **Alta Rotación Escolar:** experiencia escolar caracterizada por una alta movilidad entre diferentes establecimientos educacionales existentes dentro de la comuna de Valdivia, a raíz de los problemas de comportamiento y/o bajo rendimiento escolar mostrado por los jovenes; factor que incide presumiblemente en una mayor probabilidad de fracaso y/o deserción escolar.
	• **Consecuencias Sociales tras la Infracción de Ley:** conjunto de situaciones, contextos y experiencias bajo las cuales los adolescentes se han sentido excluidos, distintos, estigmatizados y/o tratados de manera prejuiciosa por terceros, a raíz de su vinculación con un episodio de infracción de ley y su posterior judicialización.
	• **Consumo de Drogas con Fines Recreativos:** acercamiento inicial del joven y su grupo de pares al uso regular de drogas lícitas (tabaco) con fines recreativos y de esparcimiento.
	• **Desconocimiento Necesidades Educativas Especiales:** sensación de frustración, desconcierto e incertidumbre en su proceso de aprendizaje, experimentada por el joven al interior del sistema escolar formal cuando recibe atención especial.
	• **Dificultad Comunicación Grupo de Pares:** sensación de impedimento experimentada por el joven en su relación verbal con grupo de pares al interior del sistema escolar formal.
	• **Dificultad Exploración Historias de Vida – Autoconocimiento**

	Disminuido: sensación de impedimento y obstaculización personal experimentada por el joven a la hora de identificar los principales eventos que han ido marcando su trayectoria vital, y que generalmente desencadena en la identificación de eventos negativos ocurridos durante su infancia.
	• **Dificultad para Acatar Normas y Reglas:** conducta mostrada por los adolescentes, al interior del sistema escolar formal, caracterizada por la incapacidad y/o oposición para respetar e incorporar normas internas de funcionamiento de los establecimientos educacionales, factor que potenciaría la aplicación de sanciones conductuales sobre el adolescente, que presumiblemente estarían vinculadas a situaciones de fracaso y/o deserción escolar.
	• **Disparidad Profesor Alumno:** eventos caracterizados por la diferencia irreconciliable de opinión entre el joven y un profesor, ocurrida al interior del sistema escolar formal; marcado por la escasa capacidad de resolución de conflictos, tensión, malestar e irritabilidad ante comportamientos inadecuados dentro de la sala de clases**.**
	• **Emociones – Término Primer Pololeo:** conjunto de emociones experimentadas y liberadas por medio del llanto, que experimenta el joven al término de su primera relación de pareja que mantuvo por más de 3 años.
	• **Escasa Visión Futuro (Inexistencia Proyecto de Vida):** estado de desorientación, desmotivación y confusión experimentado por los adolescentes frente a la definición de metas al corto y largo plazo (como base para la construcción de un proyecto de vida).
	• **Experiencias de Enfermedad:** eventos repetidos de enfermedad, debilidad y hospitalizaciones médicas recurrentes experimentados por el joven a lo largo de su trayectoria vital.
	• **Factores Desencadenantes Deserción Escolar:** sensación de arrepentimiento y pérdida interior experimentado por el joven cuando decidió abandonar voluntariamente el sistema escolar formal (enseñanza media).
	• **Familia Multiproblemática Polola:** características familiares de la polola del joven vinculados a episodios repetidos de infracción de ley (específicamente diferentes causas por robo al interior de supermercados).
	• **Impacto y Naturaleza Enfermedad Familiares Significativos:** síntomas y dificultades de índole respiratorios que afectan sistemáticamente a un familiar del joven, vivenciado como un aspecto difícil de superar.
	• **Inasistencia – Deserción Escolar:** bajo nivel de adherencia y participación del joven en el sistema escolar formal a raíz del abandono de su hogar y vinculación a joven con antecedentes delictuales reiterados.
	• **Infracción de Ley Familiares:** episodio particular de infracción de ley cometido por un familiar directo (por ejemplo hermana) del joven, que tiene como resultado la amonestación judicial de

	acuerdo a lo indicado por un Juzgado de Policía Local.
	• **Pasividad Comodidad frente Deberes Adolescentes:** conducta del adolescente caracterizada por la falta de iniciativa, indiferencia, desinterés y falta de cooperación frente a las labores del hogar, deberes escolares, etc. En estas situaciones, el adolescente parece preferir el mínimo esfuerzo y privilegiar su propio bienestar por sobre el resto (familiares), actuando con malestar y molestia cuando se le solicita responsabilizarse por sus tareas o deberes como adolescente.
	• **Problemas Familiares – Cesantía:** cesantía como factor de conflicto significativo e intenso en el grupo familiar del joven, al ser su padre el único sustento familiar y que se extendió por más de 2 años aproximadamente.
	• **Problemas Familiares – Convivencia Hermanos:** dificultades en la comunicación y falta de acuerdos entre los hermanos del joven, los cuales eran focos repetidos de conflictos para el grupo familiar**.**
	• **Problemas Familiares Padre / Hijo:** falta de acuerdo y diferencias de opinión significativas entre el padre y el joven que detonaron su abandono temporal del hogar.
	• **Resultados Escolares Negativos:** experiencia de fracaso y frustración vivida por el joven frente a su repitencia en el sistema escolar formal.
	• **Término Relación de Pareja – Consecuencias:** sentimiento de pérdida, arrepentimiento y secuelas (conductuales, emocionales, sociales, judiciales, etc.) que emergieron tras la ruptura relación de pareja en el joven.

En la Categoría Estilos Relacionales del Adolescente con Familiares Significativos representados en la Tabla Nº 13, se encuentra formada por todos aquellos códigos que reflejan en la voz de los participantes, las características o patrones relacionales que establecen con aquellos familiares directos o terceros significativos presentes a lo largo de su trayectoria vital, a los cuales valoran y estiman afectivamente por haber jugado un rol relevante en su vida.

Tabla Nº 13: Descripción de la Categoría "Estilos Relacionales del Adolescente con Familiares Significativos" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
9. Estilos Relacionales del Adolescente con Familiares Significativos	• **Admiración Figura Paterna y/o Familiares Significativos:** sentimiento de respeto, agradecimiento, valoración y orgullo experimentado por los adolescente frente a las historias de vida (marcadas por el esfuerzo, sacrificio, deseos de superación, etc.) de familiares directos o terceros significativos que de alguna forma motivan y generan instancia de reflexión individual en torno a la

	construcción proyecto de vida de los adolescentes, durante el proceso de cambio experimentado tras la infracción de ley.
	• **Apoyo Familiar frente Infracción de Ley:** características del soporte, socorro o protección que le brindan los familiares (directos o terceros significativos) al joven frente al episodio infracción de ley, cuando lo visitan al interior de una unidad policial y lo retiran de ésta.
	• **Apoyo Familiar frente Recreación:** características del soporte material que le brindan los familiares (directos o terceros significativos) al joven frente al ejercicio y ejecución de una actividad recreativa.
	• **Calidad Relación del Adolescente y Figuras Parentales:** características del vínculo de confianza y apertura que los adolescentes muestran en su relación con sus figuras parentales, caracterizado por una actitud hermética, reservada y distante; específicamente de aquellos eventos y/o situaciones de conflicto u alta trascendencia experimentadas a lo largo de sus trayectorias vitales.
	• **Comunicación Familiar:** características verbales entre las cuales se comunican los familiares del joven entre sí.
	• **Confianza entre Familiares:** sensación de seguridad y franqueza experimentada por el joven en su relación con su figura paterna.
	• **Estilos Relacionales con Hermano/as:** vínculo estable, adecuado y comprensivo entre el joven y sus hermanos/as.
	• **Estrategias de Afrontamiento Grupo Familiar:** mecanismos de evitación y desviación de la atención del joven generadas por su grupo familiar para ocultar información relevante respecto estado salud padre.
	• **Familiares Significativos:** familiares (directos o indirectos) que han marcado afectiva y positivamente la vida del joven.
	• **Oposición padres y/o Familiares Frente Relaciones de Pareja que entablan los Adolescentes:** postura de familiares (directos o indirectos) que obstruían relación de pareja de los hijos por motivos desconocidos, pero que eran verbalmente expresados al joven y/o hermanos.
	• **Orientación Familiar Aprendizaje:** conjunto de indicaciones y recomendaciones que verbalizan familiares (directos) del joven, desde un rol de guía frente a la ejecución de una actividad novedosa por parte del joven.
	• **Problemas Familiares Padre / Hijo:** falta de acuerdo y diferencias de opinión significativas entre el padre y el joven que detonaron su abandono temporal del hogar.

En la Tabla Nº 14, se define la categoría Experiencias y Estados Emocionales Positivos, fundada a partir de aquellos relatos de los participantes, que hacen mención a

todas aquellas condiciones o situaciones bajo las cuales los adolescentes vivencian emociones positivas a lo largo de su trayectoria vital, a partir de hitos significativos y relevantes de su vida.

Tabla Nº 14: Descripción de la Categoría "Experiencias y Estados Emocionales Positivos" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
10. Experiencias y Estados Emocionales Positivos	• **Alegría Celebración Rito:** signos de júbilo y felicidad expresados verbalmente por el adolescente dentro de la celebración de un rito (en este caso, la celebración de su cumpleaños).
	• **Amigos Presentes en Rito:** número de amigos y amigas que estuvieron presentes en la celebración de un rito (en este caso, la celebración del cumpleaños del joven).
	• **Amistad Positiva:** sensación de satisfacción, compañerismo, lealtad y comprensión entre el joven y un tercero (con características similares), al cual visualiza como un amigo y lo considera superior al resto dentro de su grupo de pares, por las características que muestra frente a él.
	• **Aprendizaje Significativo:** experiencia de práctica, ejercitación o instrucción en la cual el joven domina una determinada actividad y que impacta su trayectoria vital.
	• **Compartir Significativo:** experiencia de encuentro, reunión positiva dentro de la celebración de un rito (en este caso, la celebración del cumpleaños del joven) vivenciado como algo sano y positivo.
	• **Estabilidad Relación de Pareja:** periodo de tiempo (cronologizado en 3 años aproximadamente) en que el joven comenta que duró su primera relación de pareja.
	• **Experiencias de Éxito Personal:** logro deportivo significativo obtenido por el joven ligado al despliegue de sus habilidades deportivas.
	• **Impacto Celebración Rito:** importancia y relevancia de la celebración de un rito (en este caso, su cumpleaños) en la vida del joven.
	• **Impacto Positivo Vida:** relevancia de un evento positivo y destacado positivamente por el joven a lo largo de su vida.
	• **Impacto Primer Pololeo:** importancia y relevancia que tuvo la primera relación afectiva del joven durante su infancia.
	• **Inserción Comunitaria Significativa (PSA; Scout, etc.):** ingreso y participación regular del joven en organizaciones comunitarias que apoyan su desarrollo personal y potencian sus recursos personales, en el ámbito recreativo, deportivo, social, etc. (Club deportivo de fútbol, agrupación de guías y scout de Chile, etc.).
	• **Nacimiento Hermana:** edad cronológica en la cual el joven

	rememora y recuerda con satisfacción el nacimiento de su hermana.
	• **Patrones Expresión Emocional Adolescentes:** conjunto de estrategias, mecanismos o estilos a través de los cuales los adolescentes vivencian o comunican sus estados internos y emociones predominantes, en su entorno, dependiendo de las situaciones que enfrenten. De tal forma que esta expresión emocional se caracterizaría por: reserva y confidencialidad de sus emociones (dificultad en la expresión de éstas), escaso manejo de la rabia (manifestando eventualmente deseos de agresión física hacia terceros), retraimiento, temor al contacto afectivo significativo, donde predomina la rabia, tristeza, soledad.
	• **Regalos Celebración Rito:** obsequios entregados al joven por parte de familiares como celebración de un rito (en la celebración de su primer cumpleaños).
	• **Regalos Significativos Joven – Materialización de los Afectos:** obsequio entregado al joven por parte de sus padres como muestra de afecto y cariño por sus logros obtenidos en el sistema escolar formal, trabajo, actividades deportivas, etc.
	• **Tiempo Duración Viaje Significativo:** periodo de tiempo (2 semanas) que dura viaje representativo en la vida del joven.
	• **Viaje Significativo Infancia:** lugares visitados y recordados por el joven en viaje significativo realizado durante su infancia, en la cual conoció Santiago en compañía de su madre.

La Tabla Nº 15, permite constituir la Categoría Factores que Posibilitarían Modificabilidad Cognitiva en los Adolescentes, descrito como aquel conjunto de elementos, condiciones, factores y relaciones que facilitarían la modificabilidad cognitiva en los adolescentes, a partir de su propensión a aprender; a lo largo de su trayectoria vital. Para que esto sea posible, debe existir la figura de un mediador (tal como un profesor, amigo, padre, etc.), en la vida de los adolescentes que sea capaz de identificar y potenciar sus recursos y potencialidades; teniendo una visión positiva de ellos, pero al mismo tiempo, siendo capaz de transmitirle confianza y afecto, brindando apoyo y orientación para la superación de aquellas experiencias de fracaso (tal como una repitencia escolar, vinculación a un episodio de infracción de ley, etc.), soporte para la definición de un proyecto de vida, etc.

Tabla Nº 15: Descripción de la Categoría "Factores que Posibilitarían Modificabilidad Cognitiva en los Adolescentes" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
11. Factores que Posibilitarían Modificabilidad Cognitiva en los Adolescentes	• **Admiración Figura Paterna y/o Familiares Significativos:** sentimiento de respeto, agradecimiento, valoración y orgullo experimentado por los adolescente frente a las historias de vida (marcadas por el esfuerzo, sacrificio, deseos de superación, etc.) de familiares directos o terceros significativos que de alguna forma motivan y generan instancia de reflexión individual en torno a la construcción proyecto de vida de los adolescentes, durante el proceso de cambio experimentado tras la infracción de ley.
	• **Apoyo Familiar frente Infracción de Ley:** características del soporte, socorro o protección que le brindan los familiares (directos o terceros significativos) al joven frente al episodio infracción de ley, cuando lo visitan al interior de una unidad policial y lo retiran de ésta.
	• **Aprendizaje por Observación:** acción de contemplar, observar, vigilar, mirar, examinar una determinada conducta o acción; con la finalidad de repetirla, logrando mayor destreza y calidad en la ejecución de la actividad.
	• **Autonomía para Aprender:** autogestión, libertad e independencia que experimenta el joven frente a sus deberes escolares o manifestado en como éste aprendió a manejar.
	• **Calidad Relación del Adolescente y Figuras Parentales:** características del vínculo de confianza y apertura que los adolescentes muestran en su relación con sus figuras parentales, caracterizado por una actitud hermética, reservada y distante; específicamente de aquellos eventos y/o situaciones de conflicto u alta trascendencia experimentadas a lo largo de sus trayectorias vitales.
	• **Características Positivas Profesores:** interés, preocupación, afectivos, protectores y entretenidos como cualidades presentes en los profesores y valoradas significativamente por el joven dentro de su formación escolar.
	• **Compartir al Aprender:** actitud colaborativa mostrada por el joven durante su proceso de aprendizaje junto a sus compañeros de curso dentro de su formación escolar.
	• **Comunicación Familiar:** características verbales entre las cuales se comunican los familiares del joven entre sí.
	• **Confianza entre Familiares:** sensación de seguridad y franqueza experimentada por el joven en su relación con su figura paterna.
	• **Constancia Aprendizaje:** perseverancia, insistencia y práctica constante por aprender a manejar un vehículo motorizado y poder cumplir con la meta de obtener licencia de conducir.
	• **Construcción y/o Definición Proyecto de Vida:** metas al corto y largo plazo que se fija el joven para superarse personalmente

	(específicamente, en lo profesional y orientado al futuro) marcado por su interés en continuar estudiando en la educación superior (técnico – profesional), tras completar su enseñanza media, ingresar al servicio militar y/o poder postular a las Fuerzas Armadas (siguiendo el ejemplo de familiares, tales como primos, hermanos, etc.).
	• **Esfuerzo para Aprender:** actitud de empeño, sacrificio y vigor mostrado por el joven con la finalidad de dominar una actividad relevante para él**.**
	• **Espacios de Aprendizaje Significativo:** diferentes lugares o ambientes en los cuales el joven experimenta situaciones de aprendizaje y desarrollo relevantes para su vida.
	• **Estilos Relacionales con Hermano/as:** vínculo estable, adecuado y comprensivo entre el joven y sus hermanos/as.
	• **Experiencias de Éxito Personal:** logro deportivo significativo obtenido por el joven ligado al despliegue de sus habilidades deportivas.
	• **Familiares Significativos:** familiares (directos o indirectos) que han marcado afectiva y positivamente la vida del joven.
	• **Fortalezas y Potencialidades de los Adolescentes:** recursos, habilidades, cualidades y/o fortalezas que los adolescentes identifican y valoran positivamente dentro de sí mismos, los cuales les han permitido alcanzar diferentes metas, resolver situaciones y/o superarse individualmente a lo largo de sus trayectorias vitales. Entre ellas, se pueden mencionar: el respeto a los demás, expresión verbal adecuada, deseos de superación y esfuerzo, portarse bien, etc.
	• **Habilidades Artísticas:** conjunto de destrezas y/o habilidades que posee el joven frente al dominio de un instrumento musical, reflejado en la facilidad con que aprende a tocar guitarra y acordeón, dentro de la Iglesia Evangélica.
	• **Habilidades Deportivas:** afición y práctica regular del fútbol por parte del joven, vivenciado como una actividad placentera, entretenida y en la cual se siente exitoso. Dicha actividad la despliega en campeonatos juveniles de fútbol existentes en Valdivia.
	• **Habilidades Ocupacionales:** conjunto de destrezas y habilidades desarrolladas por los adolescentes (de manera innata y/o a través de procesos de observación, ensayo y error, modelamiento, etc.) en contextos informales y con el apoyo de familiares o terceros significativos que le permiten adquirir un oficio (tal como podría ser la construcción de muebles).
	• **Hábitos de Vida Saludable:** Factores protectores individuales presentes en los adolescentes que evitarían su reincidencia penal y/o vinculación con grupo de pares que mantengan comportamientos disfuncionales, tales como no mantener consumo de drogas (como tabaco y/o alcohol), evitar excesivamente las fiestas, etc.
	• **Impacto Positivo Vida:** relevancia de un evento positivo y

	destacado positivamente por el joven a lo largo de su vida.
	• **Orientación Familiar Aprendizaje:** conjunto de indicaciones y recomendaciones que verbalizan familiares (directos) del joven, desde un rol de guía frente a la ejecución de una actividad novedosa por parte del joven.
	• **Recursos Vecinos:** vehículo que poseía vecino del joven y con el cual aprendió a manejar.
	• **Resiliencia:** capacidad presente en los adolescentes que les permite afrontar, resolver y/o recuperarse ante situaciones adversas para continuar superándose y viviendo el día a día. Todos estos recursos y competencias han ido emergiendo ante situaciones estresantes y de alta complejidad para los adolescentes. Se manifiesta en los adolescentes en la capacidad de confiar en sí mismos, de replantearse las situaciones y lograr superar los conflictos, adquiriendo una nueva visión frente a sus vidas.
	• **Responsabilización – Proceso de Cambio:** percepción del joven respecto a su proceso de madurez y modificación positiva de su comportamiento tras el episodio de infracción de ley judicializado y que se convierte en motivo de ingreso a la institución colaboradora de SENAME.
	• **Resultados Escolares Positivos:** identificación de logros obtenidos (calificaciones obtenidas durante proceso formativo) por el joven dentro del sistema escolar formal.
	• **Sensación de Preocupación y Apoyo Parental:** sensación de soporte, protección, compañía, corrección e interés permanente de las figuras parentales y otros familiares (como primos) expresados al joven durante algunos hitos de su trayectoria vital (como por ejemplo, su paso por los tribunales de justicia).
	• **Sentido de Autocrítica Personal – Análisis Comportamiento:** instancia de reflexión individual en que los adolescentes logran identificar ciertas debilidades que poseen y que le impiden superarse o mejorar su relación con su entorno. Entre las cuales, se pueden mencionar: carácter fuerte (impulsividad), oposición hacia las normas y reglas internas; malestar frente a las figuras de autoridad, desobediencia, etc**.**

Otra categoría que surgió corresponde a Familias de Origen, representada en la Tabla Nº 16 y que hace referencia a todas aquellas características o modos de actuar de los integrantes que conforman el grupo familiar (directo o terceros significativos) de los adolescentes, los cuales han marcado, significativamente o no, la construcción de su personalidad, formas de vida y expectativas frente al futuro. Asimismo, hace alusión a los factores protectores y de riesgo que eventualmente estarían vinculados a los episodios de

infracción de ley cometidos por los adolescentes y que gatillaron su derivación al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes.

Tabla Nº 16: Descripción de la Categoría "Familias de Origen" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
12. Familias de Origen	• **Admiración Figura Paterna y/o Familiares Significativos:** sentimiento de respeto, agradecimiento, valoración y orgullo experimentado por los adolescente frente a las historias de vida (marcadas por el esfuerzo, sacrificio, deseos de superación, etc.) de familiares directos o terceros significativos que de alguna forma motivan y generan instancia de reflexión individual en torno a la construcción proyecto de vida de los adolescentes, durante el proceso de cambio experimentado tras la infracción de ley.
	• **Alcoholismo de un Familiar o Terceros Significativos:** indicios de consumo problemático de alcohol (más de 1 vez a la semana, estar en estado de ebriedad) observado por el joven o sus familiares (directos o indirectos), transformándose en foco de conflicto para la convivencia familiar).
	• **Calidad Relación del Adolescente y Figuras Parentales:** características del vínculo de confianza y apertura que los adolescentes muestran en su relación con sus figuras parentales, caracterizado por una actitud hermética, reservada y distante; específicamente de aquellos eventos y/o situaciones de conflicto u alta trascendencia experimentadas a lo largo de sus trayectorias vitales.
	• **Comunicación Familiar:** características verbales entre las cuales se comunican los familiares del joven entre sí.
	• **Confianza entre Familiares:** sensación de seguridad y franqueza experimentada por el joven en su relación con su figura paterna.
	• **Discurso Machismo – Autoridad Padre:** creencia del padre incorporada por el joven acerca de la superioridad del hombre sobre la mujer, expresado en la idea de que cuando la madre se encuentra presente dentro del núcleo familiar hay mayor sensación de orden y control sobre los hijos.
	• **Emancipación Hermanos/as:** acto de liberación, independencia y consolidación de la autonomía mostrada por la hermana mayor del joven al abandonar el núcleo familiar para iniciar su vida en pareja**.**
	• **Estilos Relacionales con Hermano/as:** vínculo estable, adecuado y comprensivo entre el joven y sus hermanos/as.
	• **Familia Extensa:** número de integrantes que hayan compartido y/o que conforman el grupo familiar del joven (directos o indirectos) presentes principalmente en la comuna de Valdivia.
	• **Familiares en Viaje Significativo:** familiares (directos o indirectos) que han acompañaron al joven durante el viaje significativo que realizó durante su infancia (hacia lugares como

	Santiago, Argentina, Sector Rural de Valdivia, etc.).
	• **Familiares Significativos:** familiares (directos o indirectos) que han marcado afectiva y positivamente la vida del joven.
	• **Núcleo Familiar Actual:** integrantes que conforman la familia directa del adolescente (tales como: padre, madre, hermanos, etc.) y que se encuentran viviendo junto a él dentro de un espacio, contexto e historia compartida por todos.
	• **Problemas Familiares – Cesantía:** cesantía como factor de conflicto significativo e intenso en el grupo familiar del joven, al ser su padre el único sustento familiar y que se extendió por más de 2 años aproximadamente.
	• **Problemas Familiares – Convivencia Hermanos:** dificultades en la comunicación y falta de acuerdos entre los hermanos del joven, los cuales eran focos repetidos de conflictos para el grupo familiar**.**
	• **Problemas Familiares Padre / Hijo:** falta de acuerdo y diferencias de opinión significativas entre el padre y el joven que detonaron su abandono temporal del hogar.
	• **Ubicación Territorial Valdivia:** sectores poblacionales en los cuales vivió el joven dentro de Valdivia.

La categoría Manejo del Conflicto integrada dentro de la Tabla Nº 17, es concebida por los adolescentes tras la revisión y análisis individual de los diversos conflictos que han enfrentado a lo largo de su vida, configurando ciertos patrones y/o estrategias que utilizarían ellos mismos y/o parte de su grupo familiar para afrontar las problemáticas que surgen en la complejidad misma de la vida.

Tabla Nº 17: Descripción de la Categoría "Manejo del Conflicto" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
13. Manejo del Conflicto	• **Comunicación Familiar:** características verbales entre las cuales se comunican los familiares del joven entre sí.
	• **Dificultad Comunicación Grupo de Pares:** sensación de impedimento experimentada por el joven en su relación verbal con grupo de pares al interior del sistema escolar formal**.**
	• **Dificultad para Acatar Normas y Reglas:** conducta mostrada por los adolescentes, al interior del sistema escolar formal, caracterizada por la incapacidad y/o oposición para respetar e incorporar normas internas de funcionamiento de los establecimientos educacionales, factor que potenciaría la aplicación de sanciones conductuales sobre el adolescente, que presumiblemente estarían vinculadas a situaciones de fracaso y/o deserción escolar.

	• **Disparidad Profesor Alumno:** eventos caracterizados por la diferencia irreconciliable de opinión entre el joven y un profesor, ocurrida al interior del sistema escolar formal; marcado por la escasa capacidad de resolución de conflictos, tensión, malestar e irritabilidad ante comportamientos inadecuados dentro de la sala de clases**.**
	• **Estrategias Afrontamiento Grupo Familiar:** mecanismos de evitación y desviación de la atención del joven generadas por su grupo familiar para ocultar información relevante respecto estado salud padre.
	• **Impulsividad – Emociones:** sensación de descontrol y bajo nivel de tolerancia a la frustración.
	• **Impulsividad – Conductual:** sensación de descontrol y agresividad descargada hacia terceros durante un episodio de infracción de ley ocurrido dentro de un supermercado, pero que también se convierte en foco de conflicto al interior del sistema escolar formal.
	• **Oposición padres y/o Familiares Frente Relaciones de Pareja que entablan los Adolescentes:** postura de familiares (directos o indirectos) que obstruían relación de pareja de los hijos por motivos desconocidos, pero que eran verbalmente expresados al joven y/o hermanos.
	• **Patrones Expresión Emocional Adolescentes:** conjunto de estrategias, mecanismos o estilos a través de los cuales los adolescentes vivencian o comunican sus estados internos y emociones predominantes, en su entorno, dependiendo de las situaciones que enfrenten. De tal forma que esta expresión emocional se caracterizaría por: reserva y confidencialidad de sus emociones (dificultad en la expresión de éstas), escaso manejo de la rabia (manifestando eventualmente deseos de agresión física hacia terceros), retraimiento, temor al contacto afectivo significativo, donde predomina la rabia, tristeza, soledad.
	• **Percepción Joven Frente Problemas Familiares:** visión del joven respecto a las decisiones o postura de sus padres frente a su comportamiento, valorando su preocupación y reconociendo que de no haber contado con estas recomendaciones hubiera continuado por el camino erróneo (asociándose a nuevos episodios de infracción de ley).
	• **Problemas Familiares – Convivencia Hermanos:** dificultades en la comunicación y falta de acuerdos entre los hermanos del joven, los cuales eran focos repetidos de conflictos para el grupo familiar**.**
	• **Problemas Familiares Padre / Hijo:** falta de acuerdo y diferencias de opinión significativas entre el padre y el joven que detonaron su abandono temporal del hogar.
	• **Resolución de Conflictos Profesor Alumno:** mecanismos verbales (como exaltación y endurecimiento de la voz) emanados por el joven a raíz de un sentimiento de rabia frente a un profesor dentro del sistema escolar formal.
	• **Resolución de Conflictos Grupo de Pares:** conjunto de mecanismos y estrategias de resolución de conflictos

	caracterizadas por la agresión física y la impulsividad manifestada por el joven frente a su grupo de pares al interior de un aula de clases, dentro del sistema escolar formal.

Los Patrones Propensión a Aprender, es la categoría definida en la Tabla Nº 18, que surge a raíz de todos aquellos códigos y unidades de significado recopilados a partir del relato de los participantes, los cuales hacen alusión al conjunto de rasgos o patrones que caracterizarían la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, la cual comienza a observarse desde los primeros años de vida, constancia permanente por aprender, independencia y libertad para dominar cierta tarea, realizar actividades novedosas o desafiantes (aun cuando estas se encuentren vinculadas a un delito, etc.).

Tabla Nº 18: Descripción de la Categoría "Patrones Propensión a Aprender" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
14. Patrones Propensión a Aprender	• **Aprendizaje por Observación:** acción de contemplar, observar, vigilar, mirar, examinar una determinada conducta o acción; con la finalidad de repetirla, logrando mayor destreza y calidad en la ejecución de la actividad.
	• **Autonomía para Aprender:** autogestión, libertad e independencia que experimenta el joven frente a sus deberes escolares o manifestado en como éste aprendió a manejar.
	• **Compartir al Aprender:** actitud colaborativa mostrada por el joven durante su proceso de aprendizaje junto a sus compañeros de curso dentro de su formación escolar.
	• **Constancia Aprendizaje:** perseverancia, insistencia y práctica constante por aprender a manejar un vehículo motorizado y poder cumplir con la meta de obtener licencia de conducir.
	• **Dificultad para Acatar Normas y Reglas:** conducta mostrada por los adolescentes, al interior del sistema escolar formal, caracterizada por la incapacidad y/o oposición para respetar e incorporar normas internas de funcionamiento de los establecimientos educacionales, factor que potenciaría la aplicación de sanciones conductuales sobre el adolescente, que presumiblemente estarían vinculadas a situaciones de fracaso y/o deserción escolar.
	• **Episodio de Infracción de Ley No Judicializado:** recuerdo de su primera experiencia o situación de infracción de ley no judicializada ante tribunales (no es conducente a una detención) ocurrida en diferentes espacios (tales como una multitienda, liceo, espacio público), vinculado a diversos delitos tales como: hurto, robo por sorpresa, falsa alarma a bomberos, etc.

	• **Esfuerzo para Aprender:** actitud de empeño, sacrificio y vigor mostrado por el joven con la finalidad de dominar una actividad relevante para él.
	• **Fortalezas y Potencialidades de los Adolescentes:** recursos, habilidades, cualidades y/o fortalezas que los adolescentes identifican y valoran positivamente dentro de sí mismos, los cuales les han permitido alcanzar diferentes metas, resolver situaciones y/o superarse individualmente a lo largo de sus trayectorias vitales. Entre ellas, se pueden mencionar: el respeto a los demás, expresión verbal adecuada, deseos de superación y esfuerzo, portarse bien, etc.
	• **Impulsividad Emociones:** sensación de descontrol y bajo nivel de tolerancia a la frustración.
	• **Impulsividad – Conductual:** sensación de descontrol y agresividad descargada hacia terceros durante un episodio de infracción de ley ocurrido dentro de un supermercado, pero que también se convierte en foco de conflicto al interior del sistema escolar formal.
	• **Primera Detención Carabineros:** lugar físico en que fue detenido por primera vez el joven en relación a su primer episodio de infracción de ley.
	• **Resiliencia:** capacidad presente en los adolescentes que les permite afrontar, resolver y/o recuperarse ante situaciones adversas para continuar superándose y viviendo el día a día. Todos estos recursos y competencias han ido emergiendo ante situaciones estresantes y de alta complejidad para los adolescentes. Se manifiesta en los adolescentes en la capacidad de confiar en sí mismos, de replantearse las situaciones y lograr superar los conflictos, adquiriendo una nueva visión frente a sus vidas.

En la Tabla Nº 19, se especifica la Categoría Relaciones Interpersonales de los Adolescentes, caracterizada por la forma en que los adolescentes establecen sus relaciones con su entorno (en los diversos ámbitos en los que se desenvuelven, tales como: grupo de pares, pareja, familia, etc.), definiendo el estilo en que expresan sus emociones hacia los demás, modos de resolución de conflictos, etc.

Tabla Nº 19: Descripción de la Categoría "Relaciones Interpersonales de los Adolescentes" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
15. Relaciones Interpersonales	• **Amigos Infancia Barrio:** niños y niñas con los cuales el joven compartió, jugó o estableció algún tipo de vínculo durante su infancia en los lugares donde vivió.

Adolescentes	• **Amigos Presentes en Rito:** número de amigos y amigas que estuvieron presentes en la celebración de un rito (en este caso, la celebración del cumpleaños del joven).
	• **Amistad – Término Relación de Pareja:** vínculo de amistad y buena onda que establece el joven posterior al término de una relación de pareja, manteniendo contacto directo (a través de la iglesia evangélica) o indirecto (por medio del uso de las redes sociales como facebook).
	• **Amistad Positiva:** sensación de satisfacción, compañerismo, lealtad y comprensión entre el joven y un tercero (con características similares), al cual visualiza como un amigo y lo considera superior al resto dentro de su grupo de pares, por las características que muestra frente a él.
	• **Calidad Relación del Adolescente y Figuras Parentales:** características del vínculo de confianza y apertura que los adolescentes muestran en su relación con sus figuras parentales, caracterizado por una actitud hermética, reservada y distante; específicamente de aquellos eventos y/o situaciones de conflicto u alta trascendencia experimentadas a lo largo de sus trayectorias vitales.
	• **Compartir Significativo:** experiencia de encuentro, reunión positiva dentro de la celebración de un rito (en este caso, la celebración del cumpleaños del joven) vivenciado como algo sano y positivo.
	• **Comunicación Familiar:** características verbales entre las cuales se comunican los familiares del joven entre sí.
	• **Confianza entre Familiares:** sensación de seguridad y franqueza experimentada por el joven en su relación con su figura paterna.
	• **Conocimiento y Vinculación Amigos/as:** exploración y descubrimiento grupo de pares (pertenecientes al grupo curso o al liceo en el que estudian) con los que el joven establece algún tipo de vínculo (amistad, relación de pareja, pololeo, etc.) dentro del sistema escolar formal.
	• **Dificultad Comunicación Grupo de Pares:** sensación de impedimento experimentada por el joven en su relación verbal con grupo de pares al interior del sistema escolar formal**.**
	• **Disparidad Profesor Alumno:** eventos caracterizados por la diferencia irreconciliable de opinión entre el joven y un profesor, ocurrida al interior del sistema escolar formal; marcado por la escasa capacidad de resolución de conflictos, tensión, malestar e irritabilidad ante comportamientos inadecuados dentro de la sala de clases**.**
	• **Estabilidad Relación de Pareja:** periodo de tiempo (cronologizado en 3 años aproximadamente) en que el joven comenta que duró su primera relación de pareja.
	• **Estilos Relacionales con Hermano/as:** vínculo estable, adecuado y comprensivo entre el joven y sus hermanos/as.
	• **Experiencias de Duelo y Pérdidas Familiares:** descripción del

	impacto que pudo causar la pérdida (muerte) de un familiar, en el resto de sus familiares o terceros significativos. Se caracteriza por intenso duelo y presencia de sueños repetitivos con el /la difunta.
	• **Experiencias de Soledad:** reacciones emocionales y/o conductuales experimentadas por los adolescentes ante situaciones de alta relevancia emocional que los desbordan (como podría ser el caso, de un quiebre sentimental) y en la cual han prevalecido sentimientos de desamparo, abandono y nostalgia al no poder contar con figuras de soporte social significativas (como sus padres, hermanos/as, tíos, etc.).
	• **Exploración Grupo de Pares:** búsqueda o reconocimiento del grupo de pares que frecuenta el joven una vez inserto en el sistema escolar formal, marcados por el conocer y la diversión.
	• **Impacto Primer Pololeo:** importancia y relevancia que tuvo la primera relación afectiva del joven durante su infancia.
	• **Juegos – Grupo de Pares:** actividades recreativas y lúdicas que desarrollaba el joven con su grupo de pares, caracterizado por los juegos de competición (fútbol) e ingenio (cartas, tazos, etc.).
	• **Naturaleza Mantenimiento Vínculo Afectivo Sexo Opuesto:** características, condiciones, contextos y circunstancias en las cuales se produjo el episodio de infracción de ley, descrito por el joven una vez ocurridos los hechos (por ejemplo, un supermercado, la vía pública, etc.).
	• **Naturaleza y Características Construcción Amistad:** modo y estilo en que los adolescentes comienzan a definir y construir el valor de la amistad, caracterizado por una relación con un tercero (que posea similares características) donde exista el respeto por el otro, la confianza, el entendimiento, y la reciprocidad.
	• **Resolución de Conflictos Grupo de Pares:** conjunto de mecanismos y estrategias de resolución de conflictos caracterizadas por la agresión física y la impulsividad manifestada por el joven frente a su grupo de pares al interior de un aula de clases, dentro del sistema escolar formal.

Por último, en la Tabla Nº 20 se encuentra explicada la categoría Trayectorias Escolares Adolescentes, en la cual se narran la diversidad de experiencias, percepciones y vivencias que los adolescentes han construido frente a su paso o permanencia dentro del sistema escolar formal (representado por los proceso de escolarización tradicionales existentes en Chile, tales como: jardín infantil, escuela básica, liceos de enseñanza media, etc.), durante el transcurso de sus vidas, frente a las cuales han creado un conjunto de creencias negativas y de bajo impacto en sus procesos de aprendizaje.

Tabla Nº 20: Descripción de la Categoría "Trayectorias Escolares Adolescentes" con los respectivos Códigos que la Forman.

CATEGORÍA	CÓDIGOS RELACIONADOS
16. Trayectorias Escolares Adolescentes	• **Alta Rotación Escolar:** experiencia escolar caracterizada por una alta movilidad entre diferentes establecimientos educacionales existentes dentro de la comuna de Valdivia, a raíz de los problemas de comportamiento y/o bajo rendimiento escolar mostrado por los jóvenes; factor que incide presumiblemente en una mayor probabilidad de fracaso y/o deserción escolar.
	• **Desconocimiento Necesidades Educativas Especiales:** sensación de frustración, desconcierto e incertidumbre en su proceso de aprendizaje, experimentada por el joven al interior del sistema escolar formal cuando recibe atención especial.
	• **Dificultad Comunicación Grupo de Pares:** sensación de impedimento experimentada por el joven en su relación verbal con grupo de pares al interior del sistema escolar formal.
	• **Dificultad para Acatar Normas y Reglas:** conducta mostrada por los adolescentes, al interior del sistema escolar formal, caracterizada por la incapacidad y/o oposición para respetar e incorporar normas internas de funcionamiento de los establecimientos educacionales, factor que potenciaría la aplicación de sanciones conductuales sobre el adolescente, que presumiblemente estarían vinculadas a situaciones de fracaso y/o deserción escolar.
	• **Disparidad Profesor Alumno:** eventos caracterizados por la diferencia irreconciliable de opinión entre el joven y un profesor, ocurrida al interior del sistema escolar formal; marcado por la escasa capacidad de resolución de conflictos, tensión, malestar e irritabilidad ante comportamientos inadecuados dentro de la sala de clases**.**
	• **Escasa Visión Futuro (Inexistencia Proyecto de Vida):** estado de desorientación, desmotivación y confusión experimentado por los adolescentes frente a la definición de metas al corto y largo plazo (como base para la construcción de un proyecto de vida).
	• **Factores Desencadenantes Deserción Escolar:** sensación de arrepentimiento y pérdida interior experimentado por el joven cuando abandonó voluntariamente el sistema escolar formal (enseñanza media).
	• **Impulsividad – Conductual:** sensación de descontrol y agresividad descargada hacia terceros durante un episodio de infracción de ley ocurrido dentro de un supermercado, pero que también se convierte en foco de conflicto al interior del sistema escolar formal.
	• **Inasistencia – Deserción Escolar:** bajo nivel de adherencia y participación del joven en el sistema escolar formal a raíz del abandono de su hogar y vinculación a joven con antecedentes delictuales reiterados.

	• **Ingreso Jardín Infantil:** edad cronológica en la cual el joven rememora su ingreso en la educación preescolar formal.
	• **Ingreso y/o Pertenencia Establecimiento Educacional:** recuerdo y/o relevancia del ingreso del joven al sistema escolar formal (escuela de enseñanza básica ubicada en las cercanías de su antiguo domicilio).
	• **Nivel Escolar Adolescentes:** nivel escolar actual del adolescente, mientras se encuentra cumpliendo con la medida judicial al interior del programa de salidas alternativas.
	• **Pasividad Comodidad frente Deberes Adolescentes:** conducta del adolescente caracterizada por la falta de iniciativa, indiferencia, desinterés y falta de cooperación frente a las labores del hogar, deberes escolares, etc. En estas situaciones, el adolescente parece preferir el mínimo esfuerzo y privilegiar su propio bienestar por sobre el resto (familiares), actuando con malestar y molestia cuando se le solicita responsabilizarse por sus tareas o deberes como adolescente.
	• **Percepción respecto Sistema Escolar:** sensación de aburrimiento, frustración, incomodidad o desagrado frente a sus compañeros; sumado a un bajo impacto en su proceso educativo respecto a lo que le ofrece o genera interiormente el sistema escolar formal**.**
	• **Percepción Dificultad al Aprender:** serie de complicaciones u obstáculos que experimenta el joven frente a su proceso educativo, vinculado a un bajo impacto pedagógico por parte de los profesores.
	• **Recuerdos Jardín Infantil:** conjunto de situaciones, actividades o condiciones recreativas y relacionales placenteras vivenciadas por el joven y sus familiares (como por ejemplo primas, etc.), en la cual se siente seguro en su ingreso a la educación preescolar formal**.**
	• **Rendimiento Escolar Regular:** percepción del joven respecto a su desempeño dentro del sistema escolar formal representado por las calificaciones obtenidas en las diversas actividades evaluativas.
	• **Resolución de Conflictos Profesor Alumno:** mecanismos verbales (como exaltación y endurecimiento de la voz) emanados por el joven a raíz de un sentimiento de rabia frente a un profesor dentro del sistema escolar formal.
	• **Resultados Escolares Negativos:** experiencia de fracaso y frustración vivida por el joven frente a su repitencia en el sistema escolar formal.
	• **Resultados Escolares Positivos:** identificación de logros obtenidos (calificaciones obtenidas durante proceso formativo) por el joven dentro del sistema escolar formal.

Todo el trabajo de análisis desarrollado hasta este momento, permitió obtener como resultado, en base a una lógica interpretativa, el siguiente mapa conceptual, que posteriormente sirvió de base para la elaboración del Guión de las Entrevistas en profundidad, posibilitando la emergencia de un modelo explicativo holístico que pueda responder a los objetivos propuestos dentro de esta investigación y que será explicado con mayor nivel de profundización en el apartado de Informe de Resultados.

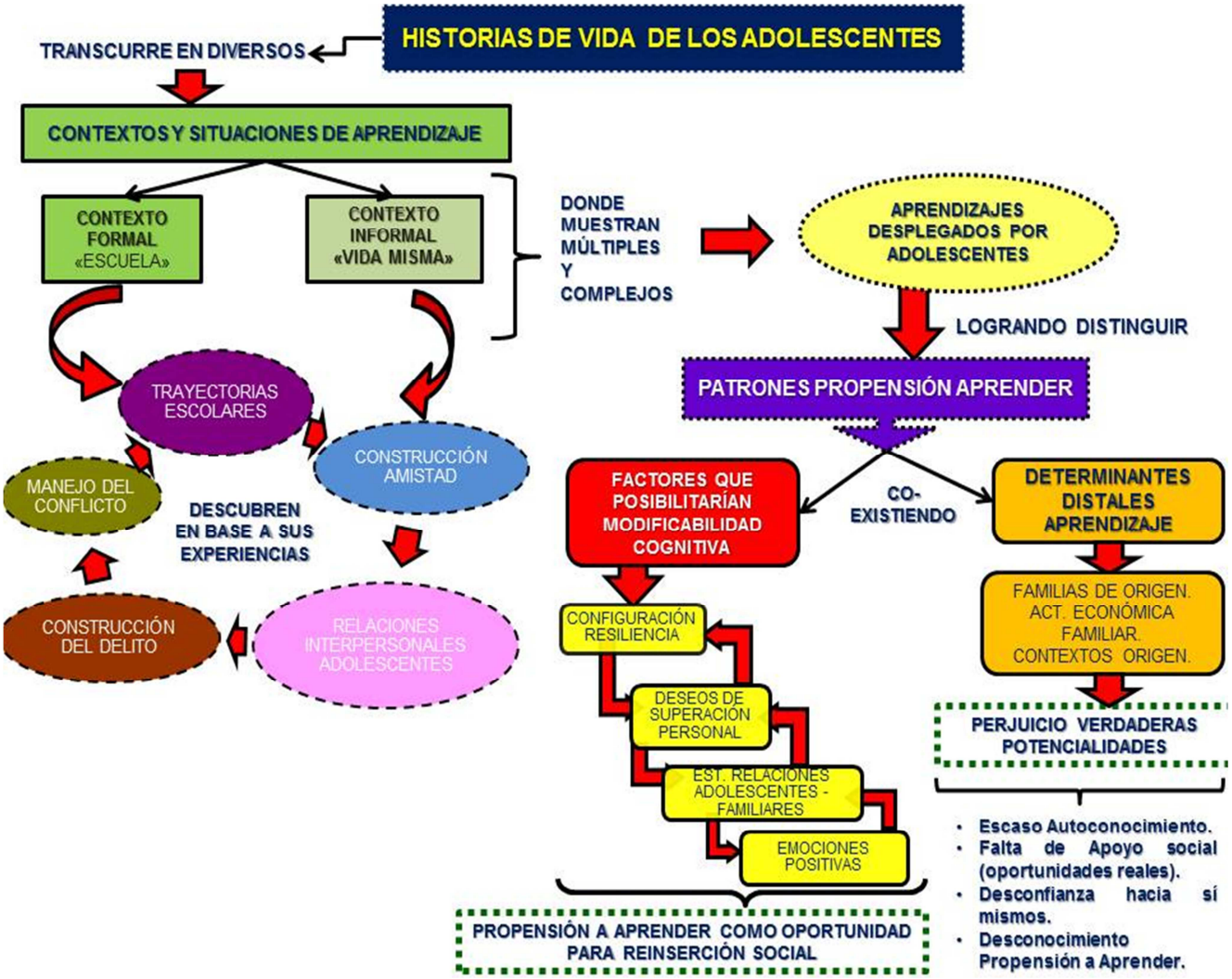

Figura 3: Mapa Conceptual extraído a partir Árbol de Categorías surgidas en la Construcción Historias de Vida (Líneas de Tiempo y Autobiografías respectivamente).

3.8. CRITERIOS DE CALIDAD

Paulatinamente la investigación cualitativa ha ido evolucionando desde los modelos positivistas hacia la definición de criterios de rigor científico propios que otorgan mayor confianza a los resultados que emergen desde esta perspectiva, los cuales deben estar coherentemente expresados a lo largo del desarrollo del proceso investigativo (pregunta de investigación, objetivos, metodología, etc.). En este sentido, “no es posible separar los objetos de la investigación de la estructura (contenido, forma y desarrollo) de la misma: la relacionalidad del proceso y cuestiones éticas impregnan el quehacer de los investigadores” (Sandín, 2003: 185).

Además, es innegable que los criterios de calidad potencian la veracidad en los resultados de las investigaciones cualitativas, pero al mismo tiempo deben ser capaces de redefinirse para que logren captar la complejidad de los fenómenos sociales que se intentan comprender y develar, los cuales necesariamente deben explicitarse concretamente, para poder considerar adecuadamente el mérito de sus procedimientos y resultados obtenidos. Así, la presente investigación se ejecutó velando por el cumplimiento de los siguientes criterios:

- Credibilidad (Guba, 1989): se logra cuando los descubrimientos de la investigación son reconocidos como auténticos y verdaderos por los participantes del estudio y por aquellos sujetos que han estado en contacto con el fenómeno central investigado. De tal forma que “para que un estudio sea creíble, quienes participan en la aportación de datos deben ser consultados una vez que las conclusiones han sido elaboradas, y si los informantes validan dicho resultado, sólo entonces puede calificarse como creíble un proceso investigativo” (Erazo, 2011: 126)
- Confirmabilidad (Guba y Lincoln, 1985; Guba, 1989; Flick, 2004: 246): apunta a la neutralidad en el proceso de recopilación, interpretación y análisis de los datos que emerjan de los participantes, la cual se alcanza cuando diferentes sujetos pueden abordar el planteamiento del investigador y obtener resultados similares. Junto a ello, sirve para establecer una mayor coherencia procedimental durante el proceso investigativo.

- Transferibilidad (Guba, 1989) o Aplicabilidad (Rada, 2006): implica la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones, contextos ó situaciones que cuenten con características similares, facilitando la “formulación de hipótesis de trabajo transferibles a otros contextos similares” (Erazo, 2011: 128). Para que esto sea posible, es imprescindible explicitar claramente las características de los participantes y del contexto que se obtuvieron los resultados del estudio, de manera que permitan aumentar el grado de rigurosidad y calidad en los resultados obtenidos.
- Consistencia o Dependencia (Guba, 1989; Sandín, 2003: 190; Rada, 2006): Tiene que ver con la estabilidad de los datos recopilados, de acuerdo a los instrumentos definidos y construidos por el investigador. Asimismo, procuran la complementación sistemática entre las múltiples fuentes bibliográficas empleadas que respalden teóricamente lo investigado junto con la verificación constante de los participantes para una adecuada interpretación de los datos. De tal modo que este criterio requiere “comprobar la seguridad de los datos y los procedimientos, documentándolos sistemáticamente” (Flick, 2004: 238).
- Reciprocidad (Sandín, 2003: 194; Morse, 2005): involucra la necesidad de constituir un proceso investigativo con compromiso social y riguroso a la vez, “a pesar de la complejidad humana que convocamos en nuestras investigaciones; intentando construir respuestas complejas y densas a las preguntas de investigación que nos proponemos” (Cornejo y Salas, 2011: 26). Para cumplir con esto, el investigador debe tener claro su lugar y las posiciones que ocupa dentro del estudio, construyendo un marco relacional con los participantes basado en la confianza, comprensión, sensibilidad, respeto y búsqueda de acuerdos de manera transversal, para concederle mayor calidad y complejidad a la construcción de las historias de vida de los adolescentes infractores de ley que permita al mismo tiempo, captar la subjetividad propia del fenómeno en estudio.

De tal modo que el cumplimiento de estos criterios de calidad que tutelaron esta investigación, se logró por medio de las siguientes estrategias y actividades:

- Selección de los Participantes: a través de la discusión y reflexión del investigador, quien construye y define los criterios de selección de los participantes, de acuerdo a lo anteriormente expuesto.
- Consulta con Expertos: para la elaboración de los antecedentes teóricos, conceptuales y legales que conformarán el marco teórico de la investigación, a través de múltiples reuniones desarrolladas en la Universidad Austral de Chile, Universidad de La Serena y la Universidad de Magallanes. Asimismo, se realizarán reuniones técnicas en el Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes para discutir respecto normas legales y marco de atención de los adolescentes infractores de ley, participantes centrales de este estudio.
- Utilización del Método de la Comparación Constante: el cual se realizará por medio de computador y el apoyo de la herramienta informática Atlas Ti, para el análisis e interpretación de los datos cualitativos (Strauss y Corbin, 2002: 237; Flick, 2004: 248).
- Utilización de un Número Suficiente de participantes.
- Descripción detallada del Proceso de Investigación.
- Establecimiento de un Juicio de Expertos: por medio de la discusión, análisis y sugerencias resultantes de la revisión del informe (de manera transversal al proceso investigativo), de diversos investigadores relevantes en la materia en estudio (pertenecientes a la Universidad Austral de Chile, Universidad de La Serena y Universidad de Magallanes), quienes aportan elementos teóricos y metodológicos para otorgarle mayor calidad a la investigación.
- Explicitación detallada del proceso vivido por el investigador a lo largo del estudio (durante el trabajo e interacción concebida con los participantes).
- Uso de múltiples fuentes bibliográficas.

A continuación explicitaremos la relación entre estos criterios de calidad y las acciones que realizamos para cumplir con cada uno de ellos.

Tabla Nº 21: Relación entre los Criterios de Calidad y las Estrategias desarrolladas para su Cumplimiento dentro del Estudio.

ESTRATEGIAS UTILIZADAS CLAVES: ACCIÓN PRINCIPAL = A ACCIÓN SECUNDARIA = B	CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO				
	CR[25]	CO[26]	TA[27]	CD[28]	R[29]
Selección de los Participantes por los Criterios anteriormente descritos.	**A**		**B**	**B**	
Consulta con Expertos para la elaboración de los antecedentes teóricos, conceptuales y legales que conformarán el marco teórico del estudio, a través de reuniones desarrolladas en la Universidad de Chile, Universidad Austral de Chile, Universidad de La Serena y la Universidad de Magallanes, junto a reuniones técnicas en el Programa de Salidas Alternativas de la ACJ.	**A**				
Utilización del Método de la Comparación Constante (Strauss y Corbin, 2002: 237; Flick, 2004: 248).	**A**			**B**	
Utilización de un número suficiente de Participantes.			**A**		
Descripción detallada del proceso de Investigación.				**A**	
Establecimiento de un Juicio de Expertos para brindar mayor calidad a la Investigación, pertenecientes a la Universidad Austral de Chile, Universidad de La Serena y Universidad de Magallanes.	**A**	**A**			
Explicitación detallada del proceso vivido por el Investigador a lo largo del estudio.	**A**			**B**	**A**
Uso de Múltiples Fuentes Bibliográficas.	**A**			**A**	

[25] Credibilidad
[26] Confirmabilidad
[27] Transferibilidad o Aplicabilidad
[28] Consistencia o Dependencia
[29] Reciprocidad

3.9. CRITERIOS ÉTICOS EN EL PROCESO INVESTIGATIVO

El desarrollo de toda investigación cualitativa implicó un marco relacional entre el investigador y los participantes impregnado de diálogos, interacciones, encuentros y desencuentros, de tal modo que "los aspectos éticos de la investigación se tornan menos visibles y más sutiles que la que aparecen en otras metodologías" (Sandín, 2003: 203). Así, es que adquiere importancia el poder explicitar los criterios éticos que el investigador asuma y las consecuencias que estos tengan para los participantes en el estudio, para otorgarle mayor calidad a los resultados que arroje el proceso investigativo y al mismo tiempo, proteja y brinde confianza a los sujetos en estudio de manera que logre captar la subjetividad y realidad socio-histórica de las historias de vida de los adolescentes infractores de ley.

De tal forma que los criterios éticos que caracterizaron el presente estudio fueron:

- Consentimiento Informado de los Participantes (Sandín, 2003: 209; Morse, 2005: 430): donde los participantes (adolescentes infractores de ley), adultos responsables (padres y/o tutores legales de los participantes, al ser menores de edad) y el Director responsable del Programa al que asisten, fueron informados explícitamente de las características, objetivos y finalidad de la investigación como también del manejo que se le dará a la información y de las implicancias que ésta tenga, las cuales irán emergiendo durante el desarrollo de la investigación. De tal forma que "la finalidad del consentimiento informado es asegurar que los individuos participen en la investigación propuesta sólo cuando ésta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias; y que lo hacen por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos" (González, 2002). Todo esto se pactó a través de la firma de los Consentimientos Informados y autorizaciones[30] respectivas por parte del Director del Programa, adultos responsables y adolescentes seleccionados para el estudio.

[30] La operacionalización y explicitación de estos criterios éticos se encuentran definidos en los Consentimientos Informados y Formularios de Autorización (de los adolescentes, adultos responsables y director del Programa), diseñados para este estudio, los cuales se encuentran en el apartado de Anexos III, IV y V respectivamente.

- Respeto a los Participantes (González, 2002): El respeto[31] a los participantes dentro de esta investigación implica permitir que cambien de opinión en cualquier etapa del estudio, decidir autónomamente que la investigación no concuerda con sus intereses o expectativas y que pueden retirarse sin sanción de ningún tipo (para él o su familia dentro de la medida judicial que se encuentra cumpliendo al interior del Programa de Salidas Alternativas de la ACJ), recibir retroalimentación constante respecto a los hallazgos que se vayan obteniendo, junto con velar por su bienestar, comodidad y desarrollo personal (aspectos explicitados en el Consentimiento Informado suscrito por los adolescentes).
- Perjuicio (Hammersley y Atkinson, 1994: 288): implica velar por el interés superior de los participantes (protegiendo sus derechos e intereses personales), por sobre los objetivos de la presente investigación, de manera que ésta no se convierta en un menoscabo para sus oportunidades de desarrollo. Este criterio ético guarda estrecha relación con lo que propone la Convención Internacional de los Derechos del Niño a la cual Chile se adscribió hace más de 20 años, siendo estos aspectos no negociables, elementales y transversales dentro de nuestro estudio.
- Privacidad y Confidencialidad (Sandín, 2003: 210): se garantizará el anonimato total a los participantes dentro del estudio, así como también la estricta reserva[32] de éstos en las futuras investigaciones que se desprendan de esta tesis. Para ello, la confidencialidad de la información que se obtenga se convierte en el mecanismo más idóneo para salvaguardar la intimidad y privacidad de los mismos.
- Responsabilidad Científica y Fin de la Investigación (Sandín, 2003: 209; Sañudo, 2006): demanda por parte del investigador asumir un comportamiento

[31] Al respecto, Miles y Huberman (1994), plantean que el respeto es algo indispensable hacia los participantes de un estudio cualitativo e implica por parte del investigador ser sensible hacia las preferencias que tengan como grupo, determinar qué es lo apropiado para el proceso investigativo e indagar con los participantes cómo es que prefieren ser designados dentro de éste.

[32] Hemos explicitado este criterio ético en los Consentimientos Informados firmados por los Adolescentes que participarán en este estudio, así como también se procedió a la discusión y explicación clara del significado de estos aspectos por parte del investigador, de manera personal e individualmente dentro del proceso individual que se encuentran desarrollando bajo la tutela del investigador (en su calidad de Encargado de Casos del PSA ACJ), resolviendo todas aquellas dudas que puedan surgir previa a la recolección de datos. Esta información la hemos definido en el apartado de Anexos IV dentro del informe final de la investigación.

profesional y ético estricto para con los participantes y los resultados que surjan del estudio, de manera que éstos sean utilizados exclusivamente con fines académicos o científicos[33], y a su vez, contribuyan a generar nuevos focos de estudio que beneficien a los participantes, etc. Para llevar a cabo este propósito es fundamental que el investigador logre ser capaz de "planear y operar la investigación maximizando los beneficios para los participantes y minimizar el posible riesgo, sobre todo asegurarse que no toma las decisiones pensando en su beneficio sino en el de los participantes" (Sañudo, 2006: 3). Así, la validez científica de un estudio cualitativo se verá potenciada cuando el investigador defina un problema de investigación e instaure la necesidad de generar conocimiento con credibilidad y rigurosidad, a través de un método de investigación apropiado y flexible, junto a un marco teórico que sustente tal propósito y un marco metodológico coherente al problema que se pretende investigar (el uso de las Historias de Vida como enfoque metodológico y la teoría fundamentada para el análisis de los datos por ejemplo), nos permitirán operacionalizar el adecuado cumplimiento de estos criterios éticos.

[33] Para mayor información podrá recurrir al apartado Anexos IV, V y VI respectivamente donde se define claramente cómo se cumplirá con este criterio ético a lo largo del proceso investigativo.

3.10. INVESTIGADOR E INVESTIGACIÓN: UNA RELACIÓN A EXPLICITAR DESDE LA EXPERIENCIA VIVIDA[34]

El interés por la temática en estudio (propensión a aprender a partir de las historias de vida), surgió a raíz de una serie de inquietudes, cuestionamientos y experiencias personales que fueron germinando durante mi desempeño profesional como psicólogo en el trabajo directo con adolescentes infractores de ley, al interior de una institución colaboradora del Servicio Nacional de Menores. Esta actividad la desarrollo desde Enero del 2010 a la fecha, la cual me ha permitido conocer directamente la realidad y vivencias personales de más de cincuenta adolescentes vinculados a uno o más episodios de infracción de ley (provenientes de distintas comunas de la Región de Los Ríos), cada uno de los cuales poseen distintos recursos, complejidades, experiencias de aprendizaje (en el contexto formal e informal), tipos de familias, hitos que han ido marcando su trayectoria vital y que de alguna forma configuran su modo de relación con otros.

Como investigador me posiciono frente a los adolescentes, desde el rol de Encargado de Caso (de acuerdo a las Orientaciones Técnicas del SENAME[35]) para conducir su proceso de intervención individual (aproximadamente 15 a 20 jóvenes), quienes son derivados desde los Tribunales de Justicia por su vinculación a uno o más delitos contemplados dentro del Código Procesal Penal, y al mismo tiempo, juzgados de acuerdo a la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente. El plazo para el proceso de intervención lo determinan los Tribunales, el cual puede ir desde los 6 meses hasta los 3 años como máximo, dentro de una suspensión condicional de procedimiento (figura legal contemplada en el Artículo 238, Letra H del Código Procesal Penal), la cual se transforma en una salida alternativa a la persecución penal, en aquellos casos en los cuales no es aconsejable la aplicación de una pena (privación de libertad); siempre y cuando, el

[34] El siguiente apartado será descrito en primera persona, dado que recoge el cúmulo de experiencias, situaciones y contextos en los cuales se ha desarrollado profesionalmente el investigador, como Encargado de Caso del Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, en el trabajo con diferentes adolescentes vinculados a uno o más episodios de infracción de ley.

[35] El SENAME es el órgano encargado de ejecutar sanciones y medidas para el Sistema de Justicia Penal Juvenil, tiene el deber de contar con la oferta necesaria para la ejecución del catálogo de medidas y sanciones contemplado en la Ley, mediante el desarrollo de programas de atención con estándares de calidad, orientados a la reinserción social para adolescentes que han entrado en conflicto con la ley penal. Esta información ha sido extraída desde el sitio web del SENAME, en el Apartado de Justicia Juvenil: http://www.sename.cl/wsename/otros/Orientacion_Tecnicas_Programa_Salidas_Alternativas_01-12-2011.pdf

adolescente se someta a la supervisión y control de la institución colaboradora de SENAME (en este caso, el PSA ACJ) y no registre un nuevo episodio de infracción de ley, mientras esté cumpliendo con la medida judicial antes mencionada.

Así, como Encargado de Caso me convierto en una figura legal de apoyo, orientación y acompañamiento directo para estos adolescentes, durante el tiempo en que se extienda la vigencia de la medida, y al mismo tiempo, pretendo:

- Identificar y potenciar los recursos y competencias personales que éstos posean (a nivel individual, familiar, comunitario, etc.).
- Evitar la reinserción penal y comisión de nuevos delitos.
- Apoyar el proceso de reinserción social de los adolescentes por medio de su vinculación a redes de apoyo comunal que actúen como factores protectores durante el cumplimiento de la medida judicial.

Todo este trabajo lo he ido desarrollando desde Marzo 2010 a la actualidad, con una frecuencia semanal, ya sea en dependencias del PSA ACJ, el domicilio particular del adolescente y/u otro lugar previamente definido (tal como el establecimiento educacional al que asiste; lugar de trabajo, alrededores de su domicilio, etc.). A raíz de esta intensa y compleja dinámica de trabajo, he podido ser testigo de diversas situaciones que fueron configurando, y al mismo tiempo, favoreciendo mi opción investigativa, como por ejemplo:

- Considero que la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente posee algunos aspectos ambiguos e incompletos, que dificultan y en ocasiones entorpecen mi trabajo como encargado de caso, en el trabajo con los adolescentes. Particularmente, me refiero a que: la ley no contempla recursos para realizar seguimiento a los adolescentes, una vez egresados del Programa de Salidas Alternativas; lo que impide conocer su comportamiento y/o trayectoria vital. Otra debilidad es que son los jueces quienes determinan los plazos de intervención (desconociendo las verdaderas necesidades de intervención y recursos de los adolescentes; coartando el logro de objetivos y olvidando la complejidad que encierran en sí mismo cada adolescente vinculado a un episodio de infracción de ley). Por otra parte, esta ley se opera como un instrumento moderno de atención judicial para adolescentes que cometen un delito, sin embargo, el concepto de

reinserción social, se estipula de manera ambigua y con excesivas trabas burocráticas en el trabajo en red (a nivel salud, educación, cultura, etc.), lo que merma el logro de los objetivos y acciones generadas por los encargados de caso para insertar a los adolescentes en la sociedad (recrudeciendo sensación de marginación y exclusión social en ellos, y en lo personal, sentimientos de frustración, desgaste y presión de SENAME para lograr las metas propuestas dentro de la intervención). Así, la escuela genera alguna de las condiciones necesarias para precipitar el fracaso escolar de estos adolescentes al estar expuestos a mayores condiciones de deprivación sociocultural y menor vinculación a experiencias de aprendizajes significativos desde sus primeros años de vida.

- Los adolescentes con los que he compartido, no presentan dificultades significativas en su proceso de aprendizaje (evaluables a través de test de inteligencia y/o anamnesis clínica), sin embargo, no logran cumplir satisfactoriamente con los resultados esperados dentro del sistema escolar formal (es decir, poseen un rendimiento escolar regular; baja asistencia, problemas de comportamiento y al menos un episodio de repitencia o deserción escolar).
- En el trabajo de redes con diversos establecimientos educacionales, he observado la existencia de una percepción negativa por parte de los profesores y/o apoderados respecto al trabajo con adolescentes infractores de ley, evidenciado en una notoria resistencia para incorporarlos dentro de sus establecimientos, desconfianza y recelo, junto con una infravaloración respecto a sus verdaderas potencialidades (recursos y competencias personales).
- En cuanto al apoyo que reciben los adolescentes frente a su mantención en el sistema escolar y/o cumplimiento de la medida judicial, por parte de sus padres y/o familiares, he sido testigo de que en su mayoría, existe algún grado de incoherencia en el establecimiento de normas y límites; apoyo significativo por parte de la figura materna frente a sus deberes escolares; bajo nivel de participación en las instancias de comunicación con el establecimiento educacional (tales como asistencia a reuniones, acompañamiento en proceso de matrícula; reunión con profesor jefe, conocimiento respecto Proyecto Educativo

Institucional y/o Manual de Convivencia escolar, etc.); junto con una manifiesta despreocupación frente a las actividades que realizan sus hijos.

- Como Encargado de Caso e Investigador, tengo la convicción de que la Educación puede convertirse en un medio para apoyar el proceso de reinserción social de aquellos adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley, reconociendo que cada uno de ellos posee recursos y potencialidades que no han sido identificadas o utilizadas adecuadamente desde la lógica escolar (como pudiera ser el caso de la propensión a aprender que poseen), y que así como han sido capaces de desplegar sus recursos hacia conductas negativas complejas (por ejemplo, la comisión de un delito), también podrían ser capaces de utilizar tales recursos hacia comportamientos pro sociales (dentro de la esfera escolar, deportiva, comunitaria, etc.). Todos estas potencialidades podrían verse favorecidas (reconociendo la modificabilidad cognitiva descrita anteriormente), por medio de la interacción con un tercero significativo (presencia de un mediador como pudiera ser el caso de un profesor, amigo, familiar, etc.), bajo ciertas condiciones distintas a las tradicionales (que potencie al adolescente en la búsqueda de lo nuevo y lo complejo, descubra sus potencialidades; entable relaciones multidireccionales dentro de su proceso de aprendizaje dialógico y no mecánico, aproveche su creatividad, etc.), logrando estimular significativamente a los adolescentes en actividades donde puedan desarrollar al máximo sus recursos.

3.10.1 Experiencias Surgidas durante el Trabajo de Campo. El proceso de recolección de datos se inició durante Octubre 2011, contemplando las siguientes etapas:

- Presentación Metodología de Trabajo a los Participantes: esta etapa se desarrolló durante la 2º quincena de Octubre 2011, donde realicé entrevistas individuales con cada participante y su adulto responsable, para explicarle las características generales del estudio (información contenida dentro de los Consentimientos Informados[36]), motivarlos en su participación y destacar el proceso investigativo como una instancia de desarrollo personal complementario

[36] Ver Anexos IV, V y VI respectivamente.

al proceso de intervención que se encuentran cumpliendo al interior del PSA ACJ. Durante esta fase, la totalidad de los participantes y sus adultos responsables se mostraron cooperadores, dispuestos e interesados en participar del estudio; mostrando confianza y buena disposición frente a mis planteamientos (tomando en cuenta el vínculo profesional previo existente en mi calidad de delegado del PSA ACJ y los adolescentes); teniendo especial interés en la confidencialidad de la información que vaya surgiendo. Asimismo, los participantes hicieron énfasis en que los próximos encuentros se pudiesen realizar en dependencias del programa, dentro de un horario flexible y cómodo. Por otra parte, dos de los participantes experimentaron cierto grado de ansiedad e incertidumbre respecto a la continuidad de ellos durante el proceso investigativo, teniendo en cuenta que estaban próximos a su egreso (cumplimiento de la medida judicial y sobreseimiento definitivo) desde el PSA ACJ, situación que tuve que aclarar (haciendo énfasis en la voluntariedad de su participación junto a los criterios éticos que rigen el estudio), por lo que pudieron comprender este ámbito, reflejado en su aceptación para continuar participando del estudio. En términos generales, este período fue bastante grato y ágil, ya que el vínculo previo existente con los participantes, se convirtió en una fortaleza para facilitar el trabajo de campo, ya que se resolvieron y aclararon todas las dudas planteadas (por los jóvenes y sus familiares), se establecieron acuerdos para la realización de las sesiones (en términos de horarios, lugar, responsabilidades, derechos y deberes, etc.), por lo que no surgieron otros inconvenientes o diferencias.

- Co-construcción Líneas de Tiempo o de Vida: Durante el mes de Noviembre 2011, se procedió a la explicación de cómo los participantes debían construir su línea de tiempo. Para ello, se realizó sesión individual con cada uno de los participantes durante la primera quincena de Noviembre 2011 y se les asignó como tarea para la casa, el que pudieran tomarse el tiempo necesario para construir su línea de tiempo (reconstruyendo los principales hitos de su trayectoria vital, cada 3 años, y categorizándolos en aquellos eventos positivos o negativos de acuerdo a la valoración que ellos mismos le asignaban). Luego, durante la segunda quincena de Noviembre 2011, se procedió a la recolección de esta

información, citándolos de manera individual en dependencias del PSA ACJ. En lo particular, esta etapa se caracterizó por ser bastante compleja dado que los participantes eran muy escuetos en sus relatos, evidenciaban cierto grado de resistencia al contacto afectivo profundo (siendo la grabadora un elemento que al inicio distraía a los participantes, pero que posteriormente pasó a segundo plano) y desorganización en la exposición de sus recuerdos y experiencias narradas. Asimismo, la totalidad de los participantes carecían de un orden cronológico que brindara coherencia a sus relatos, situación que requirió por mi parte, lograr mayor capacidad de síntesis, flexibilidad y tolerancia frente a los participantes y al mismo tiempo, habilidad para ordenar la información durante las sesiones (según Línea de Tiempo expuesta, de manera que cada participante logre resignificar sus experiencias), brindar contención emocional (en especial, en la exposición de aquellos eventos valorados como negativos o difíciles por los participantes, vivenciados durante: su infancia y/o recuerdos vinculados a los episodios de infracción de ley), atención selectiva ante aquellos eventos en los cuales sentía que era necesario profundizar (por lo confuso del relato, la ansiedad que genera en el participante, contenidos emocionales involucrados y reflejados en comportamiento no verbal de los participantes, etc.).

Los aspectos positivos que experimenté en esta etapa, es que se logró comprender y aplicar la metodología de las Historias de Vida por parte de los participantes, fortaleciéndose la calidad del vínculo (reflejado en una mayor confianza, apertura, sinceridad y expresión emocional de los adolescentes), disminuyó la ansiedad que generaba la primera aproximación al trabajo de campo, adquirí mayor experticia en la profundización de los relatos, generando un espacio de seguridad e interacción dialógica en la exploración de las vivencias.

- Autobiografías: Esta etapa se desarrolló durante Diciembre 2011, continuando con la misma dinámica de trabajo expuesta anteriormente, de tal manera que durante la primera quincena del mes citado, les expliqué y aclaré a los adolescentes cómo debían elaborar su autobiografía (pasos a seguir, libertad en el relato, asignándosela como tarea para la casa) y durante la segunda quincena procedí a la recolección de la información en sesión de intervención individual.

Las principales dificultades que arrojó esta etapa, giraron en torno a que los participantes mantienen tendencia a evitar aquellas situaciones negativas vividas durante su infancia, escaso desarrollo del autoconocimiento (debiendo asumir en ocasiones un rol directivo y flexible, para conseguir una mayor profundización en el relato); idas y venidas a nivel discursivo entre sus líneas de tiempo con las autobiografías, ofreciendo mayor fluidez y dinamismo, en la entrevistas, pero que me significó mayor desgaste, cansancio y agotamiento. En lo particular, uno de los participantes posee necesidades educativas especiales (tras haber sido evaluado cognitivamente en el establecimiento educacional al que pertenecía, mostrando Discapacidad Intelectual Leve), por lo que debí realizar el proceso con calma, paciencia y flexibilidad en la profundización de su autobiografía (dado que posee un pensamiento concreto, escasa capacidad de abstracción, pobreza en el lenguaje, confusión cronológica, etc.), situación en la que debí exhibir mayor agudeza en la recolección de la información, para lograr captar la esencia de lo que el participante intentaba expresar. Asimismo, debí asegurar transversalmente un espacio coherente con los criterios de rigor científico que guían este estudio (particularmente, el de neutralidad), caracterizados por la elaboración de preguntas abiertas, evitar las interrupciones durante el relato de los participantes, capacidad de abstracción de la relación previa existente con los participantes, explicitar claramente la posición del investigador frente al relato, diferenciándose del cumplimiento de la medida judicial (en mi calidad de delegado del PSA ACJ); evitar los juicios de valor, demostrar empatía y confianza hacia los participantes. Este posicionamiento permitió salvaguardar la objetividad en la exposición de los hitos de vida de cada participante (a pesar de la relación terapéutica previa, que le ha permitido explorar focalizadamente en los principales elementos asociados a su conducta infractora y relación familiar, entre otros elementos), generando las condiciones idóneas para conservar en todo momento, la imparcialidad durante el proceso de recolección de la información.

Por otra parte, los aspectos positivos que experimenté durante este periodo, giraron en torno a comenzar a reconocer la potencialidad de la utilización de las Historias de Vida como un valioso enfoque metodológico (de acuerdo a la calidad

de la información que cada uno de los participantes comenzaban a aportarme), mayor manejo y destreza de la metodología (comprendiendo las bases epistemológicas, éticas y de rigor científico que caracterizan este estudio), indagación teórica permanente para sustentar las características del estudio (ampliando revisión bibliográfica), satisfacción respecto al progreso y madurez que muestran los participantes durante su proceso de intervención, el cual se convierte en un factor motivacional para la próxima realización de las entrevistas en profundidad.

- Análisis de los Datos siguiendo Lógica Teoría Fundada: Esta etapa la desarrollé durante el periodo comprendido entre Enero – Junio 2012, donde me aboqué exclusivamente al proceso de análisis, codificación y categorización de la información recolectada utilizando como apoyo informático el Programa Atlas Ti 6.2. Todo este proceso fue una instancia tremendamente desafiante, dado que no contaba con mucha experiencia en el manejo del programa informático, razón por la cual tuve que recurrir a diversos materiales de apoyo y orientación respecto a las características y procedimientos básicos de análisis de datos cualitativos que me permitieran lograr un nivel de profundidad adecuado para captar la riqueza de las experiencias de los participantes.

Entre otras cosas, tuve que practicar repetidas veces la codificación de las líneas de vida y autobiografías respectivamente (en al menos 2 oportunidades), para adquirir cierta destreza en el análisis de datos, definir e ir enriqueciendo sistemáticamente la definición de los códigos (leyendo varias veces las citas aportadas por los participantes, para someter a prueba si tales expresiones eran realmente coherentes con el código construido, las relaciones que podían existir con otros códigos, en qué medida tales referencias formaban parte de un código mayor y como el conjunto de éstos posteriormente formarían una categoría de análisis). Asimismo, la tarea aumentó en complejidad al incorporar al análisis las autobiografías construidas por los adolescentes, dado que amplificó significativamente el volumen de información y me movilizó hacia una perspectiva mucho más analítica, rigurosa e integradora para lograr generar categorías de análisis significativas y coherentes desde la voz de los participantes, que

contribuyan al proceso investigativo y que me permitieran acceder a un mayor nivel de profundidad conceptual y saturación de los relatos.

Los aspectos positivos de esta etapa giraron en torno a que he podido ir descubriendo claramente las diferentes fases que involucra una investigación cualitativa (principalmente en el trabajo de campo y el posterior análisis de los datos, con sus respectivas etapas), reflexionando epistemológicamente respecto a las acciones que uno ejecuta dentro del trabajo y las decisiones metodológicas que éstas implican, para otorgarle mayor rigurosidad al proceso investigativo. He adquirido mayor madurez y confianza como investigador sobre el trabajo sistemático de codificar, reducir y categorizar los datos (sometiéndolos a procesos de análisis permanentes, para alcanzar mayor coherencia tras el proceso deductivo e inductivo, siendo capaz de ampliar, reducir, modificar, eliminar o descubrir nuevas categorías de análisis), permitiéndome diálogos constructivos y reflexivos con el Profesor Patrocinante de este estudio. Además, de enriquecer la categorización de los datos, mejorar la construcción de aquellas categorías que generan ambigüedades o no se comprende su origen (comparándolos con los relatos de los participantes), velar por la máxima integración de los diversos códigos construidos y las relaciones que establecen entre sí, tras la reducción de los mismos, dando paso a la construcción de un modelo explicativo coherente con los objetivos de este estudio, sentando las bases para las próximas áreas de análisis que guiará la construcción del guión de las entrevistas en profundidad.

Por otra parte, podría mencionar que las principales dificultades que experimenté durante esta etapa, surgieron principalmente de mi temor a equivocarme en el manejo del Atlas Ti, la incertidumbre que me generaban la gran cantidad de opciones y etapas que ofrece este programa para el análisis de los datos, la presión del tiempo para transcribir oportunamente las grabaciones de los participantes en las líneas de vida y autobiografías (acumulándose un gran volumen de información), donde opté por hacer el análisis de datos de manera secuencial (inicialmente, el análisis de contenido de las líneas de vida para que sean revisadas por el profesor patrocinante y me genere insumos para corregir posibles errores detectados, falencias en el análisis, enriquecer códigos

generados, etc. Esta etapa culminó en Marzo 2012). Terminada esta etapa y habiendo incorporado los aportes del Profesor Patrocinante, asegurándome de haber comprendido con mayor claridad el manejo del Atlas Ti y los criterios formales para el análisis de contenido de los datos (siguiendo la Lógica de la Teoría Fundada, con énfasis en la comparación constante de los datos y la rigurosidad que implica la transformación de los datos), me permití continuar con las autobiografías, integrando todo el trabajo analítico realizado hasta este momento. Cuando ya tenía totalmente codificado las Líneas de Vida y las Autobiografías, procedí a la categorización de las mismas (Mayo – Junio 2012), etapa en la que sentí que todo el exhaustivo trabajo que había realizado hasta este momento, comenzaba a dar sus frutos, otorgaba mayor claridad a mi estudio, veía explícitamente como el gran volumen de información, quedaba contenido dentro del modelo explicativo construido a partir de las dieciséis categorías de análisis generadas, experimentando satisfacción y mayor tranquilidad respecto a los avances del estudio (sentimientos totalmente opuestos a los que experimenté durante el primer acercamiento al Atlas Ti, donde me frustraba el no poder comprender claramente cómo se ocupaba este programa, cansancio y agotamiento al término del trabajo de campo, ya que Enero y Febrero 2012, experimenté una recarga de trabajo significativa y eso generó mi resistencia o negativa de poder asimilar claramente las potencialidades que encierra el análisis de contenido por medio del programa informático dentro de una investigación cualitativa).

- Síntesis Preliminar Trabajo de Campo y Construcción Guión Entrevistas en Profundidad: Durante toda la segunda Quincena de Junio 2012, comencé el proceso de construcción de la pauta que guiaría las Entrevistas en Profundidad de los participantes (fase final del trabajo de campo), donde pretendía alcanzar la saturación en la información y los relatos de los participantes, de acuerdo a los objetivos que guían mi estudio. Para ello, utilicé como marco orientador el modelo explicativo[37] generado tras el análisis de los datos, a partir del cual pude construir

[37] Ver Figura 3, donde se explica Mapa Conceptual generado a partir del Análisis de la Información Obtenida durante la categorización de las Líneas de Tiempo y Autobiografías de los participantes.

y formular preguntas abiertas organizadas bajo (siete) temáticas centrales (tales como: contextos y situaciones de aprendizaje, trayectoria escolar, construcción del delito, construcción de la amistad, factores que posibilitarían modificabilidad cognitiva, etc.), que dieron origen a (veintiocho) preguntas. Toda esta etapa fue desarrollada con bastante facilidad y motivación, ya que me dio mucha confianza, todo el proceso analítico desarrollado hasta este momento (desde Noviembre 2011 a la fecha), me sentí bastante cómodo y creativo en el diseño de las preguntas, donde mi profesión de base (Psicólogo) y la relación previa construida con los participantes (en mi rol como Encargado de Casos dentro del PSA ACJ), se convirtió en un beneficio y una oportunidad para generar preguntas, a mi juicio, mucho más precisas respecto a los focos de interés de mi estudio.

En términos generales, no experimenté mayor dificultad, inseguridad o presión para la construcción del guión de las entrevistas, ya que me siento conforme y seguro de lo realizado hasta este momento. De tal modo, que rápidamente procedí a la Validación del Instrumento tomando el Juicio de Expertos[38], donde se recogió la opinión de 4 académicos pertenecientes a la Universidad de Chile y la Universidad Austral de Chile respectivamente, integrando los comentarios y observaciones aportados por el Profesor Patrocinante. Toda esta etapa se convirtió en una experiencia tremendamente enriquecedora y donde no hubieron elementos negativos, dado que todos los expertos consultados me entregaron sugerencias muy valiosas y precisas respecto a cómo podía mejorar el instrumento, orientación en la elaboración de preguntas alternativas, importancia de la utilización de un lenguaje adecuado y claro frente a los participantes, acotar y resumir aquellas preguntas que generan redundancia y que no aportarían insumos relevantes para el estudio (eliminando, modificando o replanteando los reactivos), presentación ordenada y de profundización creciente en las temáticas en estudio (para ir generando mayor confianza y libertad en los participantes), revisión informativa y aclaratoria de los Consentimientos Informados firmados por los participantes al inicio del estudio (reforzando aspectos éticos y de rigor

[38] Ver Tabla N° 21, donde se explicita la Relación entre los Criterios de Rigor Científico y las Estrategias desarrolladas para su Cumplimiento dentro del Estudio. Específicamente, los criterios de Credibilidad y Confirmabilidad respectivamente.

científico dentro de la Investigación Cualitativa). De acuerdo a lo anterior, pude sentir bastante tranquilidad y apertura hacia el aprendizaje como investigador, desarrollé mayor grado de autocrítica y humildad para darme cuenta de mis errores, dado que comprendí las enormes potencialidades que podía extraer de las observaciones realizadas a mi instrumento, reflexionar constructivamente sobre lo realizado e incorporar aquellas observaciones visadas por el Profesor Patrocinante, para enriquecer el guión de las entrevistas en profundidad, generar espacios de confianza en los participantes y acercarme mucho más al logro de los objetivos planteados dentro de este estudio.

De tal modo, que el Instrumento quedó conformado por solo 19 preguntas organizadas dentro de 6 áreas temáticas coherentes con los focos de interés que guían la investigación, de manera que este resultado me motivó para contactar rápidamente a los 4 participantes de este estudio (quienes en su totalidad, fueron egresados del PSA ACJ) para coordinar la realización de las entrevistas (acciones que desarrollé durante la primera semana de Julio 2012). Debo admitir que este procedimiento me generó cierto miedo y ansiedad, dado que al menos 2 de los participantes, creía que no los podría contactar o que quizás no quisieran seguir participando del estudio, teniendo en cuenta sus características de personalidad que pude descubrir como profesional tratando dentro del PSA ACJ, mientras cumplían con la medida judicial emanada desde Tribunales de Justicia. Sin embargo, esta situación no ocurrió y la totalidad de los participantes accedieron a continuar participando dentro del estudio con buena disposición, interés y apertura para continuar profundizando en sus historias de vida. Al ver esta reacción, me sentí bastante alegre y emocionado ya que pude reafirmar que mi trabajo como Psicólogo genera impacto significativo en los adolescentes, quienes me visualizan como una figura de apoyo y orientación permanente para ellos y sus familias (donde se articulan procesos educativos de alta complejidad y relevancia, los cuales generan impactos relevantes en el desarrollo de sus vidas, distintos a los formales, y no por ello, menos importantes que permiten vislumbrar verdaderas alternativas de reinserción social efectivas para aquellos que nosotros mismos marginamos en nuestra sociedad), entregándome una carga significativa de

motivación y confianza para continuar aprendiendo y desarrollando mi trabajo de tesis.

- Desarrollo de las Entrevistas en Profundidad: Las entrevistas en profundidad se realizaron dentro de la segunda semana de Julio 2012, donde los participantes fueron citados en distintos horarios, según su disponibilidad de tiempo en un lugar central y cómodo para ellos (coincidiendo todos en que éstas se realizaran en las actuales dependencias del PSA ACJ), donde cada uno de ellos asistió de manera voluntaria, responsable y colaborativa frente a los intereses del investigador.

El primero de los participantes en asistir a la realización de la entrevista fue *"Juan" (18 años),* quién asistió por la mañana del 04 de Julio 2012, alrededor de las 11:00 horas, quien egresó del PSA ACJ hace aproximadamente 5 meses. Con este participante, experimenté bastante alegría y satisfacción al ver como su forma de expresarse ha mejorado sustancialmente y cómo éste narra con orgullo que permanece inserto en el sistema escolar formal, en el 1° Nivel Medio de Educación para Adultos. Asimismo, antes de iniciar la entrevista explicita sus agradecimientos por todo el apoyo que como profesional le entregué durante el cumplimiento de la medida judicial. Este gesto me emocionó significativamente al venir de *"Juan"* dado que siempre mostró mucho hermetismo en sus patrones de expresión emocional. A continuación, pasé a comentarle la forma en que realizaríamos la entrevista (entregándole una copia del Guión con sus respectivas temáticas de análisis), para ver si existía alguna duda respecto a los reactivos inicialmente propuestos. En este mismo sentido, revisamos nuevamente el Consentimiento Informado firmado por el participante (haciendo hincapié en los aspectos éticos y de rigor científico que guían este estudio), para proceder a la realización de la entrevista. Durante todo el proceso en que se desarrolló la entrevista, me sentí bastante cómodo, tranquilo y relajado, dado que *"Juan"* comprendió rápidamente cada una de las preguntas realizadas, hacía comentarios que permitían profundizar en las temáticas de interés para este estudio y aportaba información enriquecedora respecto a su propia historia de vida. Sólo en algunos momentos de la entrevista (tales como: exploración trayectoria escolar y Factores que posibilitarían Modificabilidad Cognitiva), temí que el participante no estaba

aportando nueva información, e incluso que no estaba comprendiendo adecuadamente el sentido de la pregunta, razón por la cual preferí hacer una pausa, tomar un descanso y explicar con mayor claridad el reactivo central de esta temática. Retomando el trabajo, no hubieron mayores contratiempos, culminando la entrevista en un tiempo aproximado de 53 minutos. En términos generales, puedo comentar que mis temores con este participante, giraban en torno a que durante el desarrollo de las Líneas de Vida y Autobiografía, se había mostrado bastante escueto en sus respuestas, generando en mí bastante cansancio, agotamiento y en ciertos momentos algo de pesimismo, dado que debía formular diversas preguntas para alcanzar mayor nivel de profundidad en su relato. Todo fue distinto en esta oportunidad, al ver con asombro como los recursos cognitivos de *"Juan"* le permitieron comprender el Guión de la entrevista a cabalidad, brindándome bastante tranquilidad, confianza y optimismo frente a la información que pueda extraer de las experiencias de este participante y su propensión a aprender.

El segundo de los participantes en acudir a la entrevista fue *"Rodrigo"* (17 años), la cual se desarrolló el 04 de Julio 2012, alrededor de las 17:00 horas. Es importante indicar que este participante egresó del PSA ACJ, hace 6 meses y con el cual sólo se mantuvo contacto telefónico cada 2 meses para informarle respecto fase en la que se encuentra el presente estudio y al mismo tiempo, comprometiéndolo con su apoyo para poder continuar profundizando en su historia de vida. Antes de iniciar la entrevista, se revisó el protocolo[39] propuesto e indicado anteriormente, donde se pretendía aclarar y resolver todas aquellas dudas o inquietudes que los participantes tuvieran frente a las diversas temáticas y reactivos planteados por mí, como parte del estudio que me encuentro desarrollando. De tal modo, que rápidamente comenzamos la entrevista, donde pude reflexionar y al mismo tiempo, valorar significativamente el esfuerzo y convicción con que mis colegas y yo, realizamos nuestro trabajo como Psicólogo, al ver los enormes procesos de cambio que experimentó el participante durante su paso por el programa y cómo

[39] Ver Guión Final Entrevistas en Profundidad, con sus diferentes etapas descrito en la Página 78 del documento.

ha sido capaz de dar un giro significativo durante los últimos meses, buscando cumplir con sus metas propuestas, luchando por aprovechar inteligentemente las oportunidades que le entrega su familia y algunos dispositivos gubernamentales para capacitarse y continuar con sus estudios. Debo agregar que la intervención que realicé con este joven por 12 meses, mientras se encontraba cumpliendo con la medida judicial, fue un proceso tremendamente estresante y desgastante para mí, donde experimenté repetidamente frustración, rabia e impotencia, dado que existía mucha resistencia por parte de *"Rodrigo"* para respetar los acuerdos establecidos dentro de la intervención. Asimismo, veía como este joven (con bastantes recursos cognitivos y humanos), corría el serio riesgo de cometer nuevos delitos y por ende, ser derivado a otro programa de la Red SENAME, "manchando" sus antecedentes, dado que había abandonado su hogar, sus estudios y redes de apoyo social por iniciar una vida en pareja, dentro de un entorno altamente nocivo y vulnerable. No obstante, esta situación pudo ser abordada integralmente y al cabo de algunos meses, retomó el rumbo en su vida, mostrando una asistencia regular y proactiva frente al proceso de intervención, cumpliendo satisfactoriamente con cada uno de los acuerdos pactados. De acuerdo a lo anterior, debo mencionar que existe un vínculo especial con este joven, dado que me esforcé significativamente por apoyarlo significativamente durante el cumplimiento de la medida judicial (muchas veces, sobrecargándome de trabajo y responsabilidades ajenas a mi cargo), para brindarle oportunidades reales de reinserción y habilitación social. De tal modo, que la satisfacción que me invade durante todo el desarrollo de la entrevista con *"Rodrigo"* es bastante significativo, al conocer su particular proceso y parte de su historia vital (a nivel individual, familiar y socio-comunitario), al explorar con mayor detenimiento sus recursos y potencialidades como adolescente (a nivel cognitivo y particularmente, su calidad como persona) y el nivel de profundización que caracteriza su relato (el cual duró 53 minutos, 11 segundos), me produce mayor motivación, tranquilidad y altas expectativas, respecto al posterior análisis que pueda hacer de su relato, cerrando la entrevista con un fuerte abrazo de agradecimiento y optimismo

respecto a su futuro, pero por otra parte, al compromiso y sinceridad con que construye y comparte su historia de vida para el desarrollo de este estudio.

Continuando con el desarrollo de las entrevistas en profundidad, acude hasta las dependencias del PSA ACJ, *"Jason"* (16 años) quien fue egresado del programa desde hace 3 meses. Antes de iniciar la entrevista, se revisan cada uno de los reactivos, para dar paso a la grabación de su relato. La aplicación de la entrevista (realizada el Lunes 09 de Julio 2012, alrededor de las 11:00 horas), estuvo llena de imprevistos y factores externos que obligaron a detener, en al menos 2 ocasiones, la entrevista. Inicialmente estaba bastante cómodo y conforme con los elementos que aportaba el joven, hasta que sorpresivamente interrumpe la entrevista, uno de mis colegas para informarme que mi auto estaba siendo forzado (presumiblemente, para sustraer especies desde su interior), por al parecer dos adolescentes que se encontraban dentro del garaje de mi lugar de trabajo. Por ello, detuve rápidamente la entrevista y me dirigí hasta el estacionamiento para constatar que de mi auto habían sustraído los logos y letras del modelo (ubicadas en la parte trasera del vehículo), y que los sujetos se habían dado a la fuga. Una de mis colegas pudo describir las características de los adolescentes y así fue como "Jason" reconoció que esos jóvenes lo estaban esperando a él. Tras una serie de acciones de búsqueda por vía telefónica y contacto con redes educacionales de la Comuna de Valdivia, me di cuenta que ambos jóvenes eran compañeros del participante y que ellos habían reconocido (por vía telefónica el robo de estos elementos). Al saber esto, "Jason" se mostró bastante triste, compungido y desilusionado, al ver lo que habían hecho sus acompañantes. Por ello, apoyó todas nuestras acciones para dar con el paradero de estos jóvenes y conminarlos para que entreguen lo sustraído. Incluso los estuvimos buscando dentro del Centro de Valdivia, pero no logramos dar con ellos, por lo que decidimos volver hasta las dependencias del PSA ACJ, para retomar la entrevista. Al inicio, *"Jason"* aún se mostraba apenado por lo ocurrido, pero con ganas de aportar al desarrollo de la entrevista. Por mi parte, sentía mucha rabia, impotencia y frustración al ver como en mi propio trabajo, podían venir jóvenes ajenos al programa, para robarme y entorpecer nuestras labores habituales. Más aún, me

generaba impotencia el ver como el participante mantenía vínculos con adolescentes que mostraban cierta propensión al delito, sabiendo que todos esos aspectos los habíamos abordado durante la intervención desarrollada por doce meses, donde generábamos instancia de reflexión en torno al valor de la amistad, a la importancia de la toma de decisiones, el autocontrol y la responsabilización frente a nuestros actos. Pese a lo anterior, los elementos aportados por el participante, adquirían mayor valor frente a la entrevista, al explicitar los procesos de cambio y de madurez mostrados por *"Jason"* (totalmente opuestos a los hechos ocurridos durante la entrevista), en los diferentes ámbitos de su vida (principalmente a nivel individual y socio-comunitario). Cuando estaba abordando la penúltima temática de la entrevista (Correspondiente a "Caracterización Propensión a Aprender"), nuevamente fuimos interrumpidos, para informarme que los jóvenes habían enviado lo sustraído del vehículo, con un auxiliar de la Escuela España (establecimiento educacional ubicado en las cercanías de mi trabajo), con el cual mantenían cierto vínculo y confianza, donde entregaban sus disculpas por lo ocurrido (tras verse individualizados por los colegas de mi programa y eventualmente, sujetos de una denuncia por el perjuicio causado). Al saber esto, pedí que este auxiliar llamara a los jóvenes para conocerlos y conocer los motivos que los llevaron a causar ese daño, dándome cuenta de que estaban bastante arrepentidos y preocupados por lo que hicieron, siendo incapaces de explicar sus actos. Tras generar un proceso de reflexión con ellos, los orienté para que esto no volviera a ocurrir, aprendieran de sus errores y no se vincularan nuevamente a delitos innecesarios en su vida; tratando de contener mi rabia hacia ellos y potenciando mi rol o experticia como psicólogo en el trabajo con adolescentes infractores de ley. Terminado esto, nuevamente volví donde *"Jason"* para poder terminar la entrevista, haciéndole ver que las consecuencias que genera el vincularse con jóvenes que muestran cierta propensión al delito, para que esto no le vuelva a ocurrir (teniendo en cuenta el motivo de ingreso al PSA ACJ), pueda diferenciar sobre el valor de la amistad, etc. Dicho esto, concretamos satisfactoriamente la entrevista, que tuvo distintos matices y eventos imprevistos, que me hicieron evaluar la posibilidad de poder suspender la realización de la

misma, hasta lograr tener mayor tranquilidad para el buen desarrollo de la misma; pero que al final de cuentas, pude convertir en una oportunidad para profundizar (a la luz de los acontecimientos), en las temáticas propuestas dentro del guión (tales como la construcción del delito y la amistad, caracterización de la propensión a aprender, trayectorias escolares, etc.), generando mayor capacidad de contacto y reflexión por parte de *"Jason"* acerca de sus vivencias particulares a lo largo de su historia de vida, reflejado dentro de un relato de 58 minutos de duración aproximada.

Finalmente, procedí a la realización de la última entrevista con *"Ismael"* (16 años), la cual se realizó en dependencias del PSA ACJ (el lunes 09 de Julio 2012, alrededor de las 18:00 horas), donde se siguieron los mismos procedimientos explicitados anteriormente. En términos generales, la entrevista se desarrolló de manera fluida, dinámica y sin mayores presiones de tiempo (para mí principalmente, dado que estábamos dentro de un horario donde no atiendo público en mi trabajo). Sin embargo, tenía ciertas inquietudes respecto a este participante, dado que durante los contactos telefónicos previos realizados para programar la entrevista, había sido citado en una oportunidad (tentativamente para el 05 de Julio 2012), pero no asistió dado que tuvo problemas personales (generando en mí, una sensación de desconcierto y temor a que éste pudiera abandonar el estudio), sumado a que en los contactos telefónicos habían sido bastante escueto, parco e incluso desmotivado frente a la realización de la entrevista. Por mi parte, estaba muy temeroso frente a la actitud del joven y a su eventual negativa para aportar con su relato al desarrollo de esta investigación. Sin embargo, todos estos miedos y temores desaparecieron cuando *"Ismael"* acude al programa (con cierto retraso, ya que la entrevista estaba fijada para las 17:30 horas), situación que me tranquilizó y me permitió asumir mayor optimismo y motivación para culminar adecuadamente esta fase del trabajo de campo. El momento que más me desilusionó y desconcertó durante la entrevista, fue aquella en la cual abordamos su actual desempeño escolar o comportamiento en el aula, dándome cuenta de que en el participante aún existían patrones de un comportamiento confrontacional y disruptivo frente a sus profesores, alterando

reiteradamente la convivencia escolar y colocando en riesgo la continuación de sus estudios (factores que habíamos abordado largamente durante la intervención que yo desarrollé durante el cumplimiento de la medida judicial, en la cual fue expulsado de al menos 3 establecimientos educacionales por la misma razón) y que al parecer no había tenido los frutos que yo esperaba. Pese a lo anterior, sentí que no era el momento para hacerle ver sus errores y que me interesaba mucho más poder continuar profundizando o comprendiendo las razones por las cuales actúa así dentro del Liceo, para enriquecer los resultados de este estudio.

El instante que más me alegró y sorprendió positivamente durante la entrevista giró en torno a las situaciones y contextos en los cuales *"Ismael"* daba cuenta de un comportamiento mucho más maduro y responsable frente a la vinculación con pares que muestran cierta propensión al delito, donde actúa como un promotor y factor de prevención de estas conductas frente a sus pares, actitud colaborativa y cercana frente a la crianza de sus sobrinos, mejora significativa en la relación con su hermana mayor, establecimiento de una relación de pareja estable y positiva, etc. Todo lo anterior, permite reafirmar la convicción que tengo acerca de que la gran mayoría de los adolescentes infractores de ley con lo que he podido trabajar encierran un gran cúmulo de recursos y potencialidades que muchas veces no sabemos apreciar o valorar adecuadamente, centrando la mirada de intervención desde la perspectiva del déficit y/o enfoque negativo, infravalorando sus verdaderas oportunidades de reinserción social (muchas veces, paralelas o incluso alternativas a los modelos tradicionales que propone la sociedad, tales como estudiar, trabajar, tener una familia, etc.), proponiendo un verdadero desafío para quienes trabajamos en contextos socioeducativos distintos al sistema escolar formal para transformar significativamente sus vidas, la de sus familias y nuestra sociedad en general.

Es importante señalar que compartir y expresar mis propias experiencias como investigador durante este estudio, se convirtió en un desafío mucho más complejo de lo que pensaba, al superar diversos estados que van desde la frustración e incertidumbre al verme estancado en algunas discusiones metodológicas (totalmente desconocidas para mí, pero tremendamente enriquecedoras), cansancio por las innumerables horas al día

que le he dedicado a este trabajo (en términos de redacción, lectura, análisis, reflexión y participación en eventos académicos nacionales e internacionales) para mejorar sistemáticamente lo desarrollado hasta el momento, ansiedad y temor durante aquellos meses en los cuales no tuve contacto con los participantes (pensando equivocadamente que éstos podrían abandonar el estudio) y dejar inconclusa la profundización de sus historias de vida, inquietud epistemológica y teórica permanente para aprender continuamente de los compañeros del magíster y sus profesores, etc.

Por otra parte, el vincular mi trabajo de tesis con los ámbitos en los cuales me desempeño profesionalmente como Psicólogo, ha sido una experiencia tremendamente enriquecedora y motivante dado que he podido ir aplicando en terreno, diversas competencias o recursos teórico- prácticos adquiridos durante mi formación en el magíster (sobre todo, en lo humano como investigador), para generar espacios de confianza y apertura con los adolescentes, que me permitan asumir una perspectiva comprensiva y analítica acerca de sus propias vivencias, a partir de la co- construcción de sus historias de vida. Esto sin duda, se ha convertido en una tremenda experiencia formativa (en lo humano, académico y profesional), y por otra parte, un camino que recién comienza dentro de la investigación en el campo de la psicología y la educación, para continuar aprendiendo de los y las jóvenes con los que he compartido, de sus familias, de sus contextos de origen, como también, de mis propias vivencias como ser humano, que se encuentra en un proceso de permanente aprendizaje y reflexión en torno al abordaje de temáticas tan interesantes como la propensión al aprendizaje y las potencialidades del aprendizaje informal, esperando poder cumplir adecuadamente con todo lo propuesto al inicio de este apasionante estudio.

4. EL INFORME DE INVESTIGACIÓN

4.1. ANÁLISIS LÍNEAS DE TIEMPO

4.1.1. Línea de Tiempo de Rodrigo: "*Aprendiendo de mis Errores*"

Rodrigo intenta romper el hielo presentándose, dando a conocer su edad y las actividades que se encuentra realizando en la actualidad <<…*tengo 17 años, yo estudio y estoy haciendo un curso en Inacap…*>>, queriendo compartir su interés por reinsertarse socialmente <<…*Primero y Segundo nivel medio de educación para adultos, es nivelación de estudios… estoy haciendo un curso de armado y desarmado de computadores en Inacap…>>.*

Es importante indicar que *Rodrigo* decide iniciar la narración de su línea de tiempo, refiriéndose a los eventos positivos que han marcado su trayectoria vital, haciendo énfasis por ejemplo, en lo relevante que fue la celebración de su primer cumpleaños a los 5 años <<…*Mi primer cumpleaños…Bueno, cuando yo tenía cinco años, lo bueno fue cuando me celebraron mi cumpleaños…Fue onde se reunió toda la familia, compartimos bien, fue sano…y todo bueno…Entre unas 20 personas… familia que, una que estaban del campo, otra que estaba como en Santiago…y hartas personas más…>>,* haciendo alusión a que tal evento lo recuerda positivamente, gracias a la existencia de fotografías y recuerdos vívidos donde sus familiares significativos lo celebran, le cantan y le brindan afecto animadamente. Al mismo tiempo, comenta que lo significativo de tal evento, gira en torno al poder compartir con sus familiares la celebración de un rito tan importante como lo fue su cumpleaños, invitar amigos de su barrio y recibir regalos como muestra del afecto que le entregan sus familiares <<…*esa vez, me regalaron una, pelota y que yo me acuerdo, ropa igual que me regalaron…Si me regalaron ropa ehhh, una bici, también me trajeron…>>,* evidenciando como desde temprana edad, los familiares significativos de Rodrigo, materializan los afectos y las demostraciones de cariño, amor y alegría, se centran en la entrega de bienes materiales <<*…a los quince cuando también me compraron mi computador…Mi papa lo saco en Falabella...>>*.

Otra experiencia significativa para Rodrigo, fue el viaje que realizó con su madre hasta la Ciudad de Santiago de Chile a los 6 años *<<A los 6 años fue cuando viajé a Santiago. A onde mi familia que tenía allá, mi tía>>*, ya que pudo conocer la capital de

nuestro país, conocer otros familiares (tales como tíos, primos, etc.), recorriendo lugares típicos de la ciudad y construyendo lazos afectivos que hasta la actualidad perduran, como red de soporte social.

Por otra parte, Rodrigo da un giro en la narración de su línea de tiempo, aludiendo a los diferentes problemas familiares que lo afectaron en su infancia tales como la cesantía de su padre, quién actuaba como único sustento para el grupo familiar <<…*Y lo malo a los siete años fue que mi papa quedó sin trabajo…Y así quedamos como dos años parece… que no pilló trabajo…Cortaba pasto jardinería…El andaba…, hacia "pololitos" no más…>>;* describiendo esta etapa como un periodo difícil, tenso y complejo para su grupo familiar, marcado por la inestabilidad económica. Sin embargo, reconoce el apoyo de un familiar significativo <<…*Y también ahí la tía que falleció ella nos ayudaba…Aurelia…Y ah…. Y como ella tenía su pensión… era viuda ella igual los aportaba pa` la casa, con eso nos manteníamos…>>.*

En la Línea de tiempo de Rodrigo, se observa una alta movilidad dentro de la Comuna de Valdivia, recordando los constantes cambios de vivienda que su familia realizaba, destacando el paso desde el campo a la ciudad <<…*De Los Ulmos, de camino viejo a La Unión…*>> y posteriormente movilidad dentro de Valdivia, impidiendo de alguna forma la construcción de amistad, sentido de pertenencia a un barrio y la permanencia definitiva en un establecimiento educacional. Todos estos cambios y decisiones familiares tenían como objetivo el logro de la vivienda definitiva, aspecto que para Rodrigo no representó mayores contratiempos.

A lo largo del desarrollo de Rodrigo, resulta tremendamente relevante su inserción en la Iglesia Evangélica, donde descubre algunas habilidades artísticas y encuentra un espacio de conexión con su figura paterna, quien actúa como pastor de una comunidad religiosa <<…*Eh, a los diez años cuando empecé a tocar la guitarra, cuando empecé, a ir, cuando a ir estaba yendo a la iglesia yo ya po, yo ya ahí empecé a me empezaron, enseñaron a tocar la guitarra…Ahí fue igual cuando fue un momento bueno para, para mi vida…Fue un momento bueno, a los diez años cuando me enseñaron a tocar la guitarra…Una cuñada…Ehh, se llama Yesica…Y a los once, cuando igual me enseñaron a tocar el acordeón otro tipo de instrumento*

Ya, igual fue bueno, ya a los diez la guitarra, a los once el acordeón…>>. En este contexto, cuenta con el apoyo de familiares significativos quienes promueven el despliegue de sus recursos en el aprendizaje de instrumentos musicales, sintiéndose querido, importante y valorado por sus familiares.

A 12 años, Rodrigo inicia su primera relación de pareja <<…*recién empecé a pololear con mi primera polola…Ella se llamaba Evelyn…Estaba en la misma iglesia…>>*, la cual dura cerca de 3 años, teniendo un alto impacto emocional en su vida el término de esta relación <<…*Si porque fue la primera polola que uno tiene…Y eso fue también lo malo que…a los catorce lo malo también fue cuando yo termine con mi polola po… Evelin…Es que fue una decisión de los dos me entiende pero igual yo creo que una decisión así igual afecta a las personas…si igual harto tiempo por cómo era una relación de tres años… y yo creo que de un día a otro no se olvidan las cosas po, yo creo igual me costó yo tuve como un mes así…, igual no llorando un mes seguido nooo…pero si igual me costó me entiende…>>*. Esta ruptura afectiva, caracterizada por la inestabilidad y el desborde emocional, sería un patrón característico de Rodrigo que nuevamente experimentaría con mayor fuerza en la relación de pareja que entablaría con María Belén <<…*a los diez y seis me junte con la María Belén y cuando perdí mis estudios…perdí el estudio de la media…lo malo es cuando dejé de ir al liceo técnico…Por qué perdí mis amigos, perdí mi curso que ya taba ahí y perdí de seguir estudiando ahí…Si po en ese momento uno no piensa nada…>>*. Este estilo relacional de Rodrigo y su vinculación con María Belén, sentaría las bases para una total ruptura con su grupo familiar, la cual lo llevaría a tomar decisiones de manera impulsiva y agresiva <<…precipitando la deserción escolar y la vinculación a un episodio de infracción de ley…>>, tras el rechazo y oposición de sus padres frente a esta relación <<…*Es que la verdad fue cuando yo como le conté…yo converse ahí con mi papa, le dije que estaba pololeando con esta chica y esta otra y él nunca la aceptó…en ese momento, cuando le dije, me pegó po…y yo no le pegué a él ni le falté el respeto niii…dije a yaaa… me quedé callado no más y… después lloré y ya me fui… me cegué yyy… de ahí me fui de la casa…>>.*

De tal modo, que en este proceso de distanciamiento familiar y de total descuido frente a sus deberes <<…tales como asistir a clases, respetar normas del hogar, etc….>>, fue que Rodrigo cometió el delito por el cual fue judicializado <<…*Si po, si le pegué en la*

cabeza…mi polola no iba a la iglesia, nada se enojó y lo retó… y el guardia va y le levanta la mano y yo… en ese tiempo andaba con un con una cortapluma… porque por eso pase acá po ahí sale con un arma corto punzante y yo la saco…así le tiro una puñala al guardia y se hecha pa tras y no alcanzo y y ya y agarro una botella de yogurt que andaban y se la tiro y le llega a la cabeza y ahí me agarraron po…>>. Todo esto es descrito por Rodrigo, con cierto grado de arrepentimiento y vergüenza, dado que reconoce su error y la gravedad de los hechos, que en ese momento no lograba visualizar por seguir a su pareja. Asimismo, vincula esta situación con otro evento delictual cometido meses antes <<…que coincide con el inicio de su relación de pareja…>>, donde sustrae una chaqueta desde el interior de una multitienda, sintiendo el rechazo y el castigo de sus padres, tras la detención.

El recordar estos eventos, le permiten a Rodrigo, resignificar sus experiencias de infracción de ley por medio de la construcción de línea de tiempo, reafirmando su proceso de cambio y deseos de superación personal, durante su permanencia en el programa <<…*yo creo que son cosas que uno pasa y lo ayudan a ver a ver las cosas, así que eso fue lo que pase aquí al programa. De muchas cosas de que la vida no es como una la mira de repente, porque muchas veces la vida trae muchos altos y bajos y de repente los bajos son muy fuertes como joennn… como joven digo yo, porque las personas, ya que son maduras pueden soportar las cosas po, porque dicen yo he vivido, yo sé cómo son y uno que es joven, recién está empezando a caminar, a ver la vida, dice…chuta… como la hago como salgo de aquí…>>.*

Rodrigo manifiesta estar muy orgulloso de algunos aprendizajes logrados a lo largo de su vida tales como: manejar a los 14 años, ya que a través del esfuerzo, la constancia y la observación logró ser el primero de su familia en aprender a manejar, contando con el apoyo de un tercero significativo *<<…lo otro bueno fue cuando me enseñaron a manejar…un amigo, el amigo de mi papá que lo conocemos del campo…él tenía un furgoncito, con ese me enseñó, paso a paso…Si, no me costó nada pa aprender, como ya sabía algo, no sabía andar si porque, se me, no sabía cómo soltar el embriague despacio, de ahí aprendí…>>;* aprender a manejar un computador, como apoyo a sus actividades escolares <<…*Eh, mi hermana, porque mi hermana estudió en el Comercial, estudió pa secretaria, y ella ya sabía, como ella sabía…No, no me iba paque era eso, pa que era*

*esto otro y ahí uno ya aprendió…>>.*Esta dinámica de experiencias de aprendizaje, es un elemento característico presente de manera transversal en la trayectoria vital de Rodrigo y que le ha permitido desplegar sus recursos personales.

Finalmente, Rodrigo comparte y comienza a identificar la construcción de un proyecto de vida, que permita motivarlo en su proceso de cambio para ser alguien en la vida y al mismo tiempo, vinculado al proceso de responsabilización desarrollado tras el episodio de infracción de ley *<<…Y a los 17 fue cuando…cuando ya…uno ya es más duro, ya sabe lo bueno y lo malo, y…lo que le sirve hacia el futuro ya… eso fue lo bueno… mi decisión que yo tomé…de irme al regimiento; de ahí de irme a la escuela y estar allá a donde está mi hermana eso fue… lo bueno…La de irme al regimiento…a seguir mis estudios…y no dejarlos botados… uno va pensando las cosas y llega a un punto que ya… esta mi decisión y era verdad lo que me decían… y ahí uno pone la mirada en el futuro, como usted dice no hay que vivir el día a día hay que tener una meta que cumplir…>>.*

4.1.2. Línea de Tiempo de Jaime: *"Descubriéndome a Mí Mismo"*

Jaime comienza describiendo los sucesos positivos que han marcado su trayectoria vital, refiriéndose en primer lugar respecto a cómo aprendió a andar en bicicleta *<<…bueno a los 8 años aprendí a andar en bicicleta… Después <<silencio>> a los cuatro tuve la, mi primera bicicleta…….y a los ocho aprendí recién a andar…De que cuando me la regalaron....al otro día, la quise ocupar…Y como afuera de la casa había unos <<pausa>>, unos palos que había colocado mi papa...y siempre me pasaba a pegar en los dedos cuando era chico…Por eso que me acuerdo…cuando me regalaron esa bicicleta…>>*, descrito como un aprendizaje significativo en el cual debió esforzarse sistemáticamente para lograr adquirir cierta destreza en tal actividad. Es importante indicar que frente a este aprendizaje significativo, pudo contar con la orientación y apoyo de su padre y hermano, quienes lo motivaron para que saliera adelante y dominara la bicicleta *<<…Si mi papa…Que no me fuera tan a la orilla…Porque, como tenía un poquito de cuesta…se me iba pal lado y me pasaba a pegar en los palos…>>,* sumado a la imitación de conductas que su hermano o madre mostraban, pudo conseguir el objetivo de aprender a andar en bicicleta de manera autónoma <<…*podía andar solo...Ya no iba a pegarme ma'*

en los dedos…un poco de libertad...andar solo sin mis papas a los lados sujetándome pa' no caerme...>>.

Al mismo tiempo, evidencia cierta desorganización en la construcción de la línea de tiempo, alternando eventos positivos y negativos que han ocurrido a lo largo de su vida. De tal forma que posteriormente se refiere a un inicio temprano y experimental en el consumo de tabaco <<*…después....a los once….fue la primera vez que probé el cigarro…*>>, reflejando dificultad al contacto afectivo significativo, pensamiento concreto y un desarrollo del lenguaje limitado.

Por otra parte, se observa una clara materialización en la expresión de afectos por parte de su grupo familiar, quienes a través de regalos materiales le brindan protección y cariño <<…*después viene... que a los 10 tuve mi primer…..mis primeras zapatillas de marca…eran una zapatillas nuevas que habían salido…y yo las quería tenerlas....y le dije a mi papá si me podía comprarme las zapatillas...me las compró él...eran unas adidas azul con negro....las que había sacado David Beckham… porque yo tenía ganas de tenerlas…y les dije que me las compraran…*>>, viendo este gesto como una muestra del amor de sus padres hacia él <<…*me sentí contento…feliz…*>>.

A los 15 años, Jaime experimenta 2 situaciones opuestas que impactan significativamente su vida y le generan ambivalencia, por un lado, ingresa a una agrupación comunitaria <<…*después, a los quince fue mi primera…mi primer campamento, en Santiago por scout…donde estaban….Si en la agrupación…Nos fuimos de campamento por una semana <<silencio>>…>>,* evento que recuerda con alegría y entusiasmo. Pero por otra parte, coincide con una etapa en su vida, marcada por una alta rotación escolar <<*…me cambiaron de escuela donde estaba la Mulato Gil de Castro…Al Angachilla...*>> y posteriormente ingresaría al Liceo Polivalente Los Avellanos, donde se precipitaría su deserción escolar durante Noviembre del 2011.

Nuevamente Jaime decide retroceder en la narración de su línea de tiempo, describiendo las diferencias que experimentaba en su relación con un profesor a los 15 años <<…*fue un profesor de naturaleza…en la Mulatos Gil de Castro… por lo que me acuerdo yo…estaba sentado al último, al final atrás con los chicos y el profesor estaba de espalda... y le llegó un papel en la cabeza…y me estaba echando la culpa a mí…Y yo no*

había sido…Y me quería mandar pa' inspectoría...y le dije que no, porque no había sido yo...si, si le grite…porque me estaba culpando de algo que yo no había sido, no había hecho yo…>>, y cómo muestra dificultad en la resolución de conflictos frente al grupo de pares, vivenciando su escolarización como una etapa difícil y frustrante *<<…con las cosa negativas <<silencio y pausa>>....a los catorce fue mi primera vez.....mi primera discusión con un profesor... en clases...vimos un alegato <<silencio>>.....también a los catorce fue la primera vez que me puse a pelear con un compañero de curso en clases...>>.* Todas estas situaciones reflejan la impulsividad, bajo nivel de tolerancia a la frustración *<<…sentí rabia…>>* y dificultad en la incorporación de normas y reglas básicas que existen en la sociedad, que Jaime experimenta a los 15 años, y que de alguna forma se vinculan con la infracción de ley que originó su ingreso al programa tras ser judicializado *<<…después a los quince…Fue la primera vez... que hice un robo por sorpresa en la costanera...por lo que estoy aquí en el programa por eso…A los quince me puse a lesear a los carabineros en la calle...a darles jugo, a molestarlos.....y a los quince....fue cuando le pedí prestao´ un teléfono a compañero de curso.. y no se lo pasé nunca más....me lo deje pa' mi....<<silencio>>…>>.*

En este momento, Jaime culmina la exposición de su línea de tiempo, por lo que se hace necesario profundizar con mayor detalle los acontecimientos descritos superficialmente por él, de manera que aumente su comprensión y el autoconocimiento frente a los acontecimientos narrados, resignificando su historia vital. Así, es posible detectar que desde temprana edad mostraba dificultad en sus relaciones interpersonales *<<…No en ese momento no tenía amigos porque no conocía muy bien...a las personas de ahí…Porque era chiquitito y todavía no salía a la calle…Por ahí por la Menzel…>>,* vinculado a un entorno urbano de Valdivia, ubicado en la periferia de la ciudad y marcado por la alta deprivación sociocultural.

Aproximadamente a los 5 años ingresa al Jardín, etapa que recuerda con agrado por los juegos había y era un espacio donde se sentía protegido, al estar en compañía de un familiar significativo *<<…me gustaba porque estaba con mi prima…Los juegos que habían adentro...habían "rascapoto" de madera que estaba pegao a la pared…y queríamos todos jugar ahí...me gustaba también cuando llegaba la hora de ir a acostarnos, porque nos pasaban un colchón....y cerraban todas las ventana con cortina*

oscura…>>. Bajo este marco de protección y recreación, Jaime experimentaba alegría al compartir estos espacios lúdicos y alejados de los problemas. Al mismo tiempo, notaba que sus profesores eran preocupados por ellos y muy buenos <<*…eran cariñosos…porque estaban pendientes de las cosas que hacíamos nosotros…que no nos pasara nada malo…*>>.Esta etapa es muy significativa para Jaime, ya que pudo aprender a compartir con los demás y sentirse querido <<…*el compartir con las demás personas…me lo enseñaron…en cualquier parte…*>>.

Todo lo anterior, cambia drásticamente cuando Jaime ingresa al primero básico, donde experimenta mucho malestar, incomodidad y considera la escuela como un sistema poco motivante <<…*En la mulato gil de castro…Aburrido…Como que no aprendí casi nada, cuando estuve en la mulato. En la escuela no enseñaban na' tampoco...en el jardín no habían chicos molestosos, pero en la escuela si…*>>. A partir de este momento, Jaime comienza a introyectar una visión negativa respecto al sistema escolar, donde se le transmite la sensación de que aprender será algo difícil y complejo, dada las "limitaciones" que tiene <<…*Porque a mí, a veces me hacían clase en otra sala…Por el problema de aprendizaje…Y con la profesora que me toca no enseña na`…no sacan nada con sacarme....ganarme en otra sala porque no, no me enseñaban na'…si...me llevaron a otra sala, a hacer...unos exámenes…no me acuerdo muy bien*<<*silencio*>>*…*>>. Todo esto lo recuerda con pesar, intentando evitar el tema, ya que nunca se le explicó que ocurría con su aprendizaje y se le apartó del resto de sus compañeros.

Con respecto a sus relaciones interpersonales, es posible observar que Jaime tiene tendencia a la introversión, reconociendo tener un grupo de amigos bastante limitado <<*…es que los dejé a un lado...los saludo no ma', no me junto con los chicos del pasaje…*>>, considerando amigo, sólo a quienes son capaces de entregarle compañerismo y comprensión <<*….porque conocí a un amigo que es mejor que los otros…que es más tranquilito porque nos entendemos las cosas que le decimos nosotros…nos sabe entender a nosotros, y yo lo sé entender a él…*>>. Las actividades que realiza Jaime junto a su grupo de pares, reflejan una significativa desorganización de su tiempo libre <<…*a veces nos ganamos en la esquina…juntamos plata y compramos cigarro…*>>, y nula presencia de actividades recreativas que promuevan su desarrollo personal.

4.1.3. Línea de Tiempo de Jason: "*Enfrentando las Adversidades de la Vida*"

Desde temprana edad, la vida de Jason se ve marcada por padecer problemas respiratorios y cardíacos que lo llevan a estar hospitalizado por algunos meses <<*…Me dio una bronconeumonía, después me pillaron soplo al corazón, de ahí me estuve tratando hasta como los seis años o 7 años sacándome sangre…cuando tenía un año de vida…ahí fue que estuve en un hospital enfermo del corazón, estuve hospitalizado… <<silencio>>…Primero fue una bronconeumonía que me dio a mí, cuando estábamos viviendo allá en el campamento…casi al primer año lo pasé si todo en el hospital, que como a los 6 meses también estuve en el hospital…>>,* etapa que recuerda con cierta nostalgia ya que fue algo difícil que debió enfrentar su familia y a la cual debió sobreponerse al corto plazo para regresar con su núcleo familiar.

Una vez que consiguió el alta médica, al primer año de vida, su familia le celebró su primer cumpleaños, marcando positivamente su vida, dado que recuerda el amor y cariño que le entregaron sus familiares <<…*como era el único hombre de la familia cuando era chico, me celebraron el cumpleaños, la pasamos bien…Y ahí como se llama, como era el regalón casi de mi abuelo entonces hacia lo que quería casi…*>>. Esta celebración <<…*Si pos mi abuelito, de mi abuelo más que nadie, de mi abuelita el regalón, de los dos…*>>, el vivir junto a sus abuelos maternos y la enfermedad que padeció, hicieron que sus padres asumieran una postura sobreprotectora frente a Jason, tratándolo de manera consentida hasta la adolescencia.

A los 4 años de vida, nuevamente Jason enfrentaría el accidente laboral de su padre, que afectaría significativamente la convivencia familiar <<…*a los 4 años fue el accidente de mi padre…cuando lo atropellaron en Los Ángeles. El en ese tiempo era cargador de carne…Cargaba camiones, iba con un pedazo de vacuno, cuando lo atropellaron ahí en Los Angeles…Si po, Ahí estuvo mal…>>,* dado que debió pasar largo tiempo hospitalizado a raíz de las lesiones sufridas <<…*se había quebrado el pie y la paleta le había pegado aquí igual por la clavícula…llegó con muletas pa` la casa…>>.*Toda esta etapa fue vivida por Jason con cierta confusión al no comprender lo que le pasaba a su padre, pero que asocia a fuertes sentimientos de tristeza <<…*No sé, igual penoso, aunque sea ahora analizando porque en ese tiempo a los a los 4 años yo*

no entendía mucho…>>. A pesar de lo anterior, fue capaz de sobreponerse a este evento y su grupo familiar logró mayor cohesión, dado que todo el esfuerzo del padre era por lograr la vivienda definitiva, situación que Jason comprendía <<…*en realidad, igual casi no lo veía mucho porque en ese tiempo trabajaba harto…llegaba a la noche, algunas veces no lo alcanzaba ni a ver, no lo veía en dos días, tres días…llegaba a puro dormir casi a la casa…salía a cargar a Los Ángeles, Temuco. Y como mi viejo queríamos tener nuestra casa…entonces trabajaba…>>,* demostrando admiración frente al sacrificio de su padre.

También a los 4 años, Jason recuerda positivamente la navidad, dado que recibió su primera bicicleta, valorando el esfuerzo de su familia por tan inmenso presente <<…*Después a los 4 años cosas positivas mi primera bicicleta…era como media verdecita, en ese tiempo, cuando era chiquitito entonces… todos, casi como que colocaban monedas en un tarrito, así para comprar mi bicicleta como que estaban juntando plata entonces todos le iban echando monedas y hasta que juntamos todos…Y compraron la bicicleta justo para Navidad parece que fue…>>*, este fue un hecho en la vida de Jason que refleja el afecto que sienten sus familiares hacia él <<…*Alegría estaba contento cuando vi la bicicleta…Si cuando llegó la bicicleta…>>.* Desde aquí comenzaría a desplegar sus primeros aprendizajes significativos, con el apoyo de familiares significativos <<…*si po, mi primo me invitó a andar… mi papá me enseñó a andar, él le sacó las ruedas…>>,* sumado a la constancia y dedicación de Jason, lograría aprender a andar en bicicleta en poco tiempo <<…*anduve como 5 meses con ruedas, después sin ruedas…>>.*

Pese a lo anterior, la vida de Jason nuevamente estaría marcada por la enfermedad, dado que a los 10 años nace su hermana con problemas respiratorios crónicos, por lo que debe ser hospitalizada <<…*ocurrió otro acontecimiento a los 10, cuando mi hermana, que sea nació mi hermana y la dejaron en el hospital porque…se colocó amarilla…se le aprieta el pecho cuando se enferma así…>>.* De tal modo, que vive con intensa alegría el nacimiento de su hermana <<…*estaba contento igual…Porque yo quiero a mi hermana…Y mis hermanos eran grandes ya…realmente igual no me dejaron tan de lado porque mis papas son bien así…Tratan de estar pendientes de los dos…>>*, pero a la vez, siente tristeza por la enfermedad que la afecta. Este factor, potenciaría en sus padres, asumir una rol sobreprotector frente al cuidado de sus hijos <<*…no, no es*

asmática, pero hartos problemas respiratorios tiene…Se le complica cuando se enferma por eso la cuidan harto…>>.

Los accidentes familiares marcarían nuevamente la vida de Jason, cuando a los 13 años sufrió un accidente automovilístico junto a su madre, a raíz de una imprudencia cometida por su hermana mayor <<…*A los 13 años fue el accidente, el accidente en auto que tuvimos con mi mamá, mi hermana…Ahí, se le cortaron los frenos esa vez… igual fue difícil lo que pasamos porque como mi hermana, donde se le cortaron los frenos pasó una roja…Entonces chocamos con un Nissan parece, era un Nissan V16 color marrón si me acuerdo todavía…>>*. Como consecuencia del accidente, su hermana se vería vinculada a una infracción de ley por sus responsabilidades en el accidente <<…*los carabineros igual colocaron como, como se llama, como una falta…y ahí tuvieron que arreglar todo…>>.*

Por otra parte, Jason iniciaría a los 13 años la práctica regular del fútbol, actividad que disfruta y donde se siente altamente efectivo, desplegando al máximo sus habilidades deportivas <<…*lo bueno mi primer equipo de football igual…Cuando me inscribí en el primer equipo de football… del Colegio Holanda…el segundo año, ganamos un campeonato pero eso fue por Racing…de Las Animas…Y ahí ganamos, es que ese fue casi mi primer campeonato de football que ganamos…>>.* En esta actividad, contaría con el apoyo constante de sus padres, brindándole todos los recursos disponibles a nivel familiar, para la práctica del deporte <<…*igual me compraron chuteadores todo…eran negritos… estaban buenos…>>.* Asimismo, es una actividad muy relevante para Jason, que ha desarrollado desde temprana edad <<…*No cuando chico jugaba con mis primos no más…es que de chico me ha gustado el fútbol…>>,* por lo que con el paso del tiempo, ha logrado mayor destreza y dominio en el fútbol, a través de la práctica, la observación sistemática y la imitación de ídolos deportivos <<…*mirando…en la tele… Si veía a Ronaldiño…como que era un ídolo…era bueno…Sí, que sea como en ese tiempo existía Ronaldiño, David Becan, entonces…nosotros mirábamos y practicábamos las técnicas que se hacían…>>.*

Con respecto al ámbito escolar, Jason no describe situaciones o sucesos relevantes ocurridos a lo largo de su vida, dentro de la escuela, pero identifica como algo negativo su repitencia escolar a los 14 años <<…*Después a los 14 años…fue quizás un*

acontecimiento malo, fue que quedé repitiendo, en la media…Si el 2010…>>, evento que generó sentimientos de fracaso y arrepentimiento, dado que el Liceo en el que estaba no era de su agrado <<…*Es que como que no me dieron ganas de ir al Liceo <<pausa>>…No sé, poco interés por estudiar, que igual otro ambiente entonces…>>,* evidenciando escaso grado de responsabilización, desorganización en sus hábitos de estudio, etc. Sumado a lo anterior, experimentaba dificultad en sus relaciones interpersonales, dada la introversión que lo caracteriza <<…*como yo soy medio tímido, no me hacía amigos…entonces me aburría, no hablaba con nadie…Si es que no sé, me cuesta establecer una conversación así con un compañero…. <<duda>>… no como que no me sentí cómodo...y mis otros compañeros se habían ido todos para otros liceos…>>.* Situación que con el paso del tiempo ha podido revertir a sus 15 años <<…*Este año, si po ahora, ahora tengo hartos amigos, pero el año pasado no tenía…pero este año ha sido mejor como que me he, me he logrado así superar un poco…>>*, demostrando deseos de superación personal y adquisición de habilidades sociales básicas.

La infracción de ley de Jason, ocurre a los 14 y 15 años respectivamente, donde realiza 2 llamados por Falsa Alarma a Bomberos y Otros <<…*a los 15, o sea a principio de este año <<2011>> fue el llamado a la ambulancia… <<silencio>>, Si pos cuando tenía 14 años igual…Primer llamado… Noviembre>>,* desconociendo las consecuencias de sus actos <<…*en noviembre no como que había pasado eso, porque no había llegado ni una audiencia…ni había declarado nada…ya había pasado, entonces cuando llamamos, llamé a la ambulancia, ahí fue cuando nos pillaron y entonces ahí fue que <<pausa>>… o sea, como que se reabrió de nuevo éste caso y empezó de nuevo la investigación…>>,* mostrando un comportamiento impulsivo, influenciado por el grupo de pares que frecuentaba <<*…no…porque estuve mal, porque igual, como que se llama es que fue una situación complicada para la familia casi, para mi igual…>>,* que recuerda con vergüenza y arrepentimiento para él y su familia <<*…Porque andar así en juicio…nunca nadie así de la familia había andado en juicio sin saber nada, no sabíamos ni cómo conversar con el abogado, entonces no sabíamos nada, no entendíamos lo que era un juicio, solo con lo que habíamos visto en la tele sabíamos cómo era una fiscalía…>>.* Sin embargo, en todo momento contó con el apoyo constante de sus padres durante el proceso judicial, pese a lo estresante de la situación <<…*nerviosos porque no sabíamos lo que iba a pasar, mi*

mama también nerviosa, mis dos padres igual preocupados, nerviosos acompañándome en todo… por mis padres, el apoyo de mi papá, de mis primos…>>. Como consecuencia del delito cometido por Jason, su padre decidió aplicar una medida correctiva, privándolo del desarrollo y práctica del fútbol, para que reflexione respecto a sus errores <<…*si me retaron…mi papá me castigó…en ese tiempo… igual como a mí me gusta jugar a la pelota, él sabe que a mí me afecta harto…recién este año <<2011>>, comenzaré a jugar un campeonato…>>.*

Frente a la infracción de ley, Jason recibe la orientación de un familiar significativo quién le brinda información respecto a su situación judicial de manera que pueda aprender de sus errores <<…*mi primo Carabinero, el que está en Santiago…él me decía, igual me trataba de explicar cómo habían podio hacer, que me dijo pueden, haberte hacer mandarte así como servicios comunitarios, o te pueden mandar a un taller del Sename, mi papa igual que le preguntaba, que estaba nervioso, que si yo me podía ir encerrado… >>.* Pese a que Jason estuvo expuesto a los 15 años, a una revocación de la medida judicial, por su doble vinculación a un delito, jamás dejó de contar el apoyo de su familiar significativo <<…*entonces mi primo dijo no, que una yo me mandé otro "condoro" o fue que la Fiscal dio mal, la Fiscalía se juntó los dos papeles y como la audiencia fueron en dos fechas distintas, entonces podría haberse equivocado pensando que tenía otra, otra causa que había hecho de nuevo, entonces yo le dije tampoco que no estaba tan nervioso porque yo sabía que no, que en ese tiempo no había hecho nada…>>.*

4.1.4. Línea de Tiempo de Ismael: *"Minimizando mis Errores"*

Ismael comienza describiendo su situación actual, vinculada exclusivamente al trabajo informal junto a su padre <<*…estoy trabajando en el campo con mi papá… repartiendo leña…Combo, cuña y hacha… <<pausa>>…Me pagan luca por metro…>>,* desde la cual obtiene recursos económicos para solventar gastos personales <<*…15 mil pesos a la semana cuando voy…Estoy ahorrando…*>>, tras su expulsión del sistema escolar formal, debido a problemas conductuales reiterados. Se encuentra trabajando en un sector rural de difícil acceso, ubicado en las cercanías de Valdivia <<…*Antes de llegar a Paillaco, en Camán…en la cuesta del cero que se llama…como 20 kilómetros… y el resto hay que caminar como dónde…llega la camioneta… como 3 kilómetros, pero ahora*

la camioneta llega arriba al campo… <<Solo en verano>>…>>, describiendo esta situación con cierto desagrado dado el sacrificio que implica llegar a Valdivia.

En el inicio de la línea de tiempo, Ismael describe como algo positivo y muy significativo en su vida, el regalo que recibió por parte un familiar significativo residente en Argentina <<*…El primer recuerdo que tuve fue cuando me regalaron mi primera pelota…a los 3 años… Era una pelota del mundial, creo… estaba de cumpleaños…me la regaló un tío que venía de la Argentina…entrenador de un equipo de fútbol… es el esposo de una hermana de mi mamá…>>*, regalo que recuerda con gran cariño y aprecio, que vincula con un viaje que realizó para visitar a este familiar en Argentina <<…*No lo veo buuu… <<pausa y silencio>>, como 5 años cuando fui a Argentina… <<duda y confusión>>…Si a los 10 visité a mi tía en Argentina…como por 3 semanas, algo así… Fue buena, fuimos a conocer algunos barrios así, lo único que me acuerdo que fuimos a ver un clásico del Boca contra River… mi tío me regalo una entrada y me regalo una camiseta…>>,* ya que pese a la distancia recuerda nítidamente e impactó positivamente la vida de Ismael, debido al afecto que le demostró en dicha experiencia su tío a través de los regalos que le hizo <<…*El único recuerdo que tengo es que cuando salgo fuera del estadio así en la Bombonera, es que la Bombonera es el Estadio de Boca. Ahí salía con la camiseta del boca y mi tío igual...>>.*

El juego y la recreación en la niñez de Ismael, se ve trastocada a los 6 años cuando sufre inesperadamente un accidente mientras se desplazaba en bicicleta por Valdivia <<…*De las cosas negativas, me caí de una bicicleta así, me rompí dos dientes…fue a los 6 años, de repente eso…habían muchas piedras y me caí…me mandaron como tres o dos puntos… Justo ese mismo año, si estaba aprendiendo a andar en bicicleta…>>,* reflejando cierto grado de impulsividad e intensa búsqueda de autonomía, para alcanzar el dominio de la bicicleta. Asimismo, esto se vincularía con otro accidente ocurrido en el campo, donde fue mordido por un perro debido a la búsqueda de actividades desafiantes en el juego y el deseo de sobresalir frente al grupo de pares <<…*a los siete años me mordió un perro, cuando estaba en la escuela en el campo...en la pierna… La cocinera tenía un perro. El perro la iba a dejar y la iba a buscar y nosotros salimos a jugar a le pelota y la pelota salto y cayó cerca del perro y la fuimos a buscar, como era el más grande…y el*

perro se me tiró a morder…>>, comportamiento que de alguna forma precipitaría años más tarde, su vinculación a la infracción de ley.

Posteriormente, describe su ingreso en la educación formal a los 6 años <<…*a los 6 años fui al colegio…Escuela Cufeo, creo que se llamaba… A pre-kínder o a kínder parece… <<duda>>…>>,* experiencia que recuerda con gran afecto y cariño frente a sus compañeros de curso y profesora <<…*eran de la misma zona…había una sola profesora…todavía está haciendo clases, buenos recuerdos, porque todo lo que uno aprende los primeros años son como los más importantes…*>>, dado que fue una experiencia enriquecedora y de adquisición de nuevos aprendizajes. En lo particular, indica que esa profesora reunía características muy especiales que lo impulsaban al aprendizaje <<…*tengo buenos recuerdos de ella… Era buena onda, pero igual nos hacía estudiar harto, para que uno aprenda…si, era exigente a la vez…>>,* mencionando que nunca ha vuelto a sentir eso en su etapa escolar.

Los 8 años de Ismael, se ven marcados por el amor hacia una compañera de escuela, con la cual posteriormente iniciaría su primera relación de pololeo <<…*a los 8 años di mi primer beso…a una compañera…porque me gustaba… después empezamos a pololear, cuando teníamos 9 años... Fue en la sala de clases, justo era la hora de almuerzo estaban en recreo, estábamos conversando y le di el beso…*>>, relación que se transformaría en amistad hasta la actualidad, evidenciado el desarrollo de habilidades sociales y expresión emocional hacia el sexo opuesto <<…*si, hablamos por Facebook…está viviendo en Paillaco>>.*

Ya a los 12 años, relata y comienza a entablar sus primeras relaciones de amistad con grupo de pares, que conoce dentro del sistema escolar formal en Valdivia, vínculo que perdura hasta la actualidad <<…*A los 12 años tuve mis mejores amigos, que aún mantengo contacto…en la Escuela Francia…>>,* configurando la amistad como la preocupación por el otro, el compañerismo y la confianza <<…*porque andamos para todos lados juntos… Nos contamos todas las cuestiones así y me cuentan cuestiones que no le cuentan ni a sus hermanos… así ni a nadie, a su mamá y me la cuentan a veces…*>>, evidenciando la capacidad para distinguir entre sus conocidos, quienes son considerados amigos y en quién puede confiar. Por otra parte, el traslado del campo a la ciudad, impacta

negativamente su rendimiento escolar, generando sentimientos de fracaso y poca efectividad frente a sus responsabilidades escolares <<…*Cuando venía llegando de la escuela del campo tenía promedio 5.6 y después llegué a la escuela de Francia y bajé mi promedio a 5.1 y después en octavo me fue mal y no lo bajé tanto, y bajé una décima y pasé con un 5…>>.* Pese a lo anterior, Ismael experimenta sentimientos de éxito y reconocimiento social a los 13 años, cuando desarrolla actividad deportiva representando a su Escuela en un campeonato, actividad que recuerda con orgullo y alegría, dado que fue reforzado positivamente frente a este logro <<*…A los trece años ganamos un torneo de baby futbol... La final fue… en la escuela, si porque jugamos en un colegio que queda en el centro, la escuela España parece, no me acuerdo, el hecho es que venimos a jugar igual y le ganamos…me dieron medallas… y después hubo como un acto en el colegio y nos dieron así como una bienvenida…>>.* Ismael decide continuar narrando su trayectoria vital, describiendo que desde el Octavo básico, comenzaron sus problemas conductuales que potenciarían su posterior fracaso y deserción escolar, cambiando drásticamente su vida <<…*Del octavo en adelante, como que me empecé a portar mal… <<Arrepentimiento>>…>>*, siendo incapaz de comprender y explicar cómo se generó este comportamiento.

A nivel familiar, Ismael describe a los 9 años, el proceso de emancipación que tuvo su hermana cuando se casó e inició su vida familiar <<…*a los 9 años, mi hermana se fue de la casa…se casó… después ella tuvo un hijo y después tuvo a su otro hijo y después se fue de la casa porque ya como la familia estaba creciendo…>>,* situación que describe con tristeza, pero que comprende al ver el desarrollo actual de su hermana, relación que en su autobiografía profundizaría con mayor detalle.

Ismael decide nuevamente recordar y hacer énfasis en los resultados escolares negativos que experimentó desde octavo básico en adelante, que precipitaron su fracaso escolar <<…*De los liceos cuando me echaron de... <<duda>>…porque conocí a otras personas… Si y me empecé a hacer amigo de los compañeros, de los compañeros conocí a más gente y ligerito se empezó a hacer como un grupito y ahí nos empezamos a portar mal y a hacer leseras… No entrabamos a clases, nos corríamos de clases, saltábamos la muralla...cimarra… Si pero no éramos tan desordenados, igual habían unos cabros que eran más desordenados…>>;* demostrando escasa capacidad de autocrítica,

desconociendo consecuencias de sus actos e influenciable por el grupo de pares. Todo esto, lo explica vinculándolo a una mala relación con sus profesores dentro del Liceo, donde se percibe escasa capacidad de comunicación y resolución efectiva de conflictos, generando una convivencia escolar agresiva y conductualmente compleja <<…*No es que ahí, tenía un profesora que me tenía mala y no me dejaba entrar y como se llamaba ella la, se llamaba, como se llamaba, Carmen Rosas...no me dejaba entrar a clases… La profesora era estricta y del grupo dejaba entrar a dos y a cuatro los dejaba salir así, porque ella decía, estos alumnos decía, ya los están echando a perder decía, no debían juntarse con ustedes y a los dos los dejaba entrar y a nosotros nos dejaba afuera…>>,* expresando de manera sistemática, cierto grado de oposición hacia las figuras de autoridad dentro del establecimiento educacional que desencadenarían la infracción de ley *<<…Y después fuimos a saltar atrás la pandereta… Y ahí no hallábamos que cuestión hacer po y después nos fumamos un cigarro y los cabros, yo les dije, ahí les dije, voy a llamar a los pacos, como todos los días andaban con la cuestión de las bombas, fui y llegué a llamar a los pacos… De un celular que había por ahí cerca de un teléfono público… Alerta bomba en el liceo industrial...>>*, sin medir las consecuencias de sus actos y justificando tal acción, por las diferencias que sentía frente al trato de los profesores. Posteriormente, muestra una actitud hostil y confrontacional frente a la Policía de Investigaciones, quienes comienzan a sindicarlo como responsable del delito de Falsa Alarma a Bomberos y Otros <<…*después llegaron allá los la PDI y mi hermano creía que lo andaban buscando a él… Y yo fui pa` la casa y estaba llegando a la casa yo y llegaron y me dijeron andamos buscando a Ismael Cortez me dijeron, yo les dije, me dijeron, eres tú, yo les dije sí, no me acuerdo como la cuestión, pero tenía, era un día sábado… Yo dije ah, y como me cacharon dije y después llegamos y le conté a mi mama y mi mama estaba enojada conmigo… yo no reconocí al tiro… No, no me negaba, pero que las cuestiones que me decían no coincidían… Me decían que la llamada había sido como a las tres y media.. y yo había llamado como a las dos y media y algo…>>*, mostrándose resistente frente al reconocimiento del delito, pero que por consejo de su madre terminó por aceptar y asumir su error *<<…la conversación como que había subido de tono y fue a buscar al que la llevaba, ahí y mi mamá me dijo, pero si tú hiciste la cuestión, capaz que te vayan a hacer, mejor reconoce la cuestión... Yo no me había alterado, pero como que me estaba*

amargando, porque las cuestiones no coincidían en nada… como a las tres semanas llegó una citación para Tribunales y después yo me presenté con mi mama y de allí llegaron para el juicio y en el juicio me dijeron que tenía que incorporarme a un programa…>>. La oposición y actitud confrontacional de Ismael frente al delito, se convertiría en un elemento característico de su personalidad que le dificultaría desarrollar sentido de autocrítica y el aprendizaje de sus errores durante la intervención en el programa <<…*Como, como para que me afecte un poquito?...yo digo que no…no fue muy complicado, no fue un gran delito…>>.*

4.1.5. Síntesis Líneas de Tiempo: "*Encuentros y Desencuentros en las Vidas de los Adolescentes"*

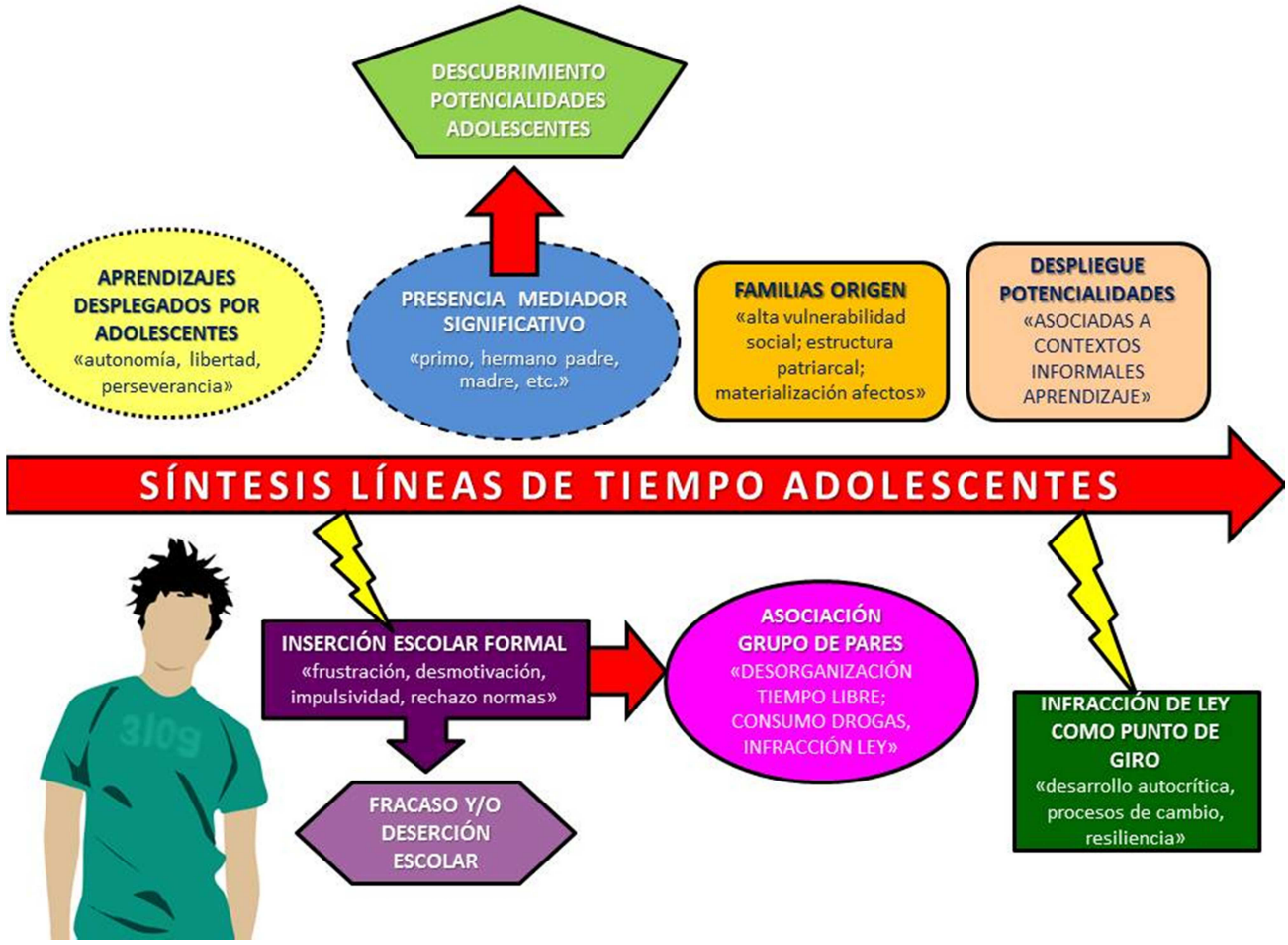

Figura 4: Síntesis Gráfica Principales Hallazgos encontrados en Líneas de Tiempo de los Adolescentes.

En términos generales, es posible observar que Rodrigo, Jason, Jaime e Ismael evidencian patrones similares en sus procesos de aprendizaje, desde los primeros años de vida (detectados respecto cómo aprendieron a andar en bicicleta, jugar fútbol, aprender a manejar, usar un computador, etc.), donde el esfuerzo, la perseverancia, búsqueda de la autonomía y la libertad, les permitiría alcanzar destreza y precisión en una determinada actividad. Asimismo, lo que caracteriza estas experiencias descritas son la búsqueda de lo nuevo y/o participar en actividades desafiantes que le permitan desplegar sus recursos contando con el apoyo de un familiar o tercero significativo (primo, hermano, padre, madre, etc.), que lo oriente y guíe en el descubrimiento de nuevas habilidades o conductas. Ante la presencia de esta valiosa interacción, los adolescentes serían capaces de obtener un mejor desempeño escolar, laboral, deportivo, rompiendo con las profecías autocumplidas que se construyen frente a su rótulo de infractor de ley.

Con respecto a sus familias de origen, los participantes compartirían un origen humilde (marcado por residir en sector de alta vulnerabilidad social), donde una figura paterna asume el rol tradicional del proveedor (trabajando activamente, para sustentar económicamente al grupo familiar), y por otra parte, una madre que asume las labores del hogar; configurando relaciones con escasa demostración de los afectos y donde no existe tanta confianza y cercanía entre los adolescentes y sus progenitores. De esta manera, se observa tendencia a la materialización de los afectos, dado que los adolescentes describen como algo significativo los regalos que han recibido en fiestas y celebraciones familiares, como símbolo del cariño de sus padres.

Los adolescentes experimentan éxito y efectividad, en aquellos contextos y situaciones donde se les estimula por descubrir nuevas actividades (tales como: trabajar en el rubro forestal, práctica regular del fútbol, capacitaciones, aprender a tocar un instrumento musical, etc.), se promueva su autonomía y la libertad, el compartir con grupo de pares y donde se les refuerce positivamente en el logro de las metas que se proponen, aunque eso implique la vinculación a un delito (como pudiera ser el caso del episodio de infracción de ley). Sin embargo, todo esto cambia dramáticamente cuando describen el sistema escolar formal (representados por Liceos y Colegios Municipales existentes en Valdivia), construyendo una visión pesimista y poco atractiva según sus intereses, donde se les estigmatiza sistemáticamente por su calidad de adolescentes infractores de ley,

donde existe escasa capacidad en la resolución de conflictos, mostrando cierto grado de oposición hacia las normas y reglas internas de los establecimientos educativos, siendo fácilmente influenciables por el grupo de pares, no midiendo las consecuencias de sus actos. De tal modo que sus trayectorias escolares se caracterizan por la frustración, el aburrimiento, la desmotivación, falta de iniciativa y un bajo impacto en sus procesos de aprendizaje precipitando, en algunos casos, las experiencias de fracaso y/o deserción escolar.

Los adolescentes son capaces de establecer relaciones afectivas con el sexo opuesto, desde temprana edad; donde la impulsividad, precariedad en la expresión de sus ideas y el bajo nivel de tolerancia a la frustración son elementos característicos que constituyen estilos relaciones inestables y pasajeros, pero que marcan significativamente sus trayectorias vitales. Por otra parte, el grupo de pares que frecuentan generalmente se estructura a partir del sistema escolar formal y en otros casos, por compartir un mismo espacio territorial (barrio, cancha, población, etc.); donde comparten intereses (ligados al ámbito deportivo, musical, religioso, etc.), evidenciando una temprana vinculación experimental a drogas <<tales como tabaco, alcohol, marihuana, etc.>>, desorganización de su tiempo libre (desbalance horario respecto deberes escolares versus actividades recreativas), impulsividad e inmadurez emocional que potenciaría la vinculación a un episodio de infracción de ley, como un modo de llamar la atención y ser reconocidos por sus semejantes.

Otro elemento característico en los adolescentes, está vinculado a la definición de un proyecto de vida que recoja o agrupe sus potencialidades hacia metas escolares y laborales que sean atractivas para su desarrollo personal; siendo capaces de esforzarse en el logro de los objetivos que se fijan (pasar de curso, trabajar, ingresar al servicio militar, adquirir destreza en fútbol, madurar, demostrarle a sus padres que pueden ser responsables, etc.). Además, esta construcción adquiere un carácter flexible dependiendo de los resultados que van obteniendo y de cómo sus prioridades van cambiando, durante el proceso de intervención al que se someten para cumplir con la medida judicial impuesto por el delito cometido. Es decir, todos los adolescentes experimentan procesos de cambio, de aprendizaje y reflexión acerca de su comportamiento que les permite identificar al menos sus errores, para establecer y adquirir nuevos recursos y estrategias que les

permitan superarse y demostrar cambios positivos durante la etapa adolescente. Asimismo, demuestran alta adaptabilidad al cambio y el desarrollo progresivo de la resiliencia, a través de la cual lograr superar aquellos eventos más dolorosos experimentados a lo largo de sus trayectorias vitales (como podría ser el caso, del accidente de un familiar, la ruptura de una relación de pareja, la repitencia escolar, la alta deprivación sociocultural, etc.).

4.2. ANÁLISIS DE LAS AUTOBIOGRAFÍAS

4.2.1. Autobiografía de Rodrigo: "*El Peso de mis Decisiones*"

Rodrigo inicia su autobiografía, haciendo mención a sus resultados escolares positivos logrados durante el presente año (2011), gracias al apoyo relevante que ha podido recibir dentro del Programa de Salidas Alternativas tras el episodio de infracción de ley en que se vio involucrado <<…*hasta el momento estoy estudiando, estoy haciendo primero y segundo medio…y en el estudio me ha ido bien y gracias también al programa que igual me ha ayudado caleta…*>>, luego describe uno de los defectos que identifica en sí mismo <<…*lo malo, no sé, así a lo malo, como, soy muy rápido para responder, me entiende cuando alguien me busca, o me molestan, a mí no me gusta que me molesten*…>>, haciendo mención a la impulsividad como un factor presente en su vida que lo ha llevado a cometer errores de los cuales se arrepiente. Por otra parte, hace énfasis en las cosas positivas y valiosas que tiene como persona <<…*me gusta compartir con los demás, soy respetuoso, respeto a las personas adultas, y no tomo, no fumo, no salgo a fiestas, eso es lo bueno de mí, me gusta estar en mi casa tener amigos si, conversar con ellos pasar un momento bueno, reírse*…>>, evidenciando capacidad de abstracción y una adecuada autoestima, que le permite identificar elementos positivos dentro de su comportamiento.

Al interior de la iglesia <<…*De la iglesia del Señor Misionero*…>>, ha podido desplegar un conjunto de habilidades artísticas ligadas al manejo de instrumentos musicales <<… *antes estaba como en el coro, me entiende, tocando instrumento, cantando, La guitarra el acordeón, el órgano, cosas así…* >>, sintiéndose valorado por el dominio y reconocimiento de estas habilidades por parte de su familia <<…*En la iglesia obviamente, más que nada, porque ahí yo le apoyo a mi papa, de ahí uno sirve de*

harto…>>. A partir de este punto, inicia la descripción de su grupo familiar directo <<…*yo vivo con mis papas, mi hermano chico nomás po, porque mis hermanos grandes ya tienen sus casas, están casados… >>*, mencionando la actividad laboral que realizan su padre <<…*él trabaja en la municipalidad, de aseo y ornato*…>>, y por otra parte, su madre <<…*ella es dueña de casa…>>*, reflejando la conformación de una familia tradicional, con fuerte predominio de la autoridad paterna y una madre abnegada, dedicada a las labores del hogar. Dentro de ello, es posible observar que Rodrigo tiene 3 hermanastros (hijos por parte de una relación previa de su padre), con los cuales mantiene contacto y una buena relación, dado que 2 de ellos, viven en el mismo sector poblacional <<…*tengo un hermano que está en Los Ángeles, que está trabajando…; otro que, que esta acá con nosotros, es el mayor, él es el que está haciendo pololitos…; mi hermana es dueña de casa…>>;* haciendo especial énfasis en su hermana que pertenece al Ejército de Chile y con la cual mantiene una estrecha relación, debido a la admiración que siente hacia ella por todo lo que ha logrado <<…*Y tengo otra que está en la Escuela de Suboficiales… me gustaría seguir el ejemplo de ella, la admiro porque nadie de la familia llegaron a la escuela de suboficiales, es la única po, ninguno de mis primos está ahí...>>*, conformando un grupo familiar extenso o ensamblada, con límites difusos o aglutinada (al tener vinculación permanente con sus hermanastros). Es interesante mencionar que Rodrigo construye una relación con sus familiares directos, caracterizada por la reserva y escasa confianza frente a sus vivencias personales <<… *a las que yo les cuento mis problemas, mis cosas, a nadie, si yo no, no le cuento a nadie mis cosas, casi, me las guardo para mí no más… No nunca les he contado lo que he pasado ni con mi polola ni con nada, ellos se han enterado porque han escuchado, o han visto…>>*, denotando excesivo recelo y discreción con aquellas situaciones que han marcado su trayectoria vital, sin embargo, llama la atención de que esto correspondería a un patrón trans-generacional presente también en sus hermanos <<…*Si, porque mi hermana igual cuando pololeó les dijo que estaba pololeando, si pero no sé, nunca vi que les contó, pero a mí, nunca yo les he contado de que estay pasando esto o tengo un problema, en el, me quieren pegar, nunca, si siempre me lo he guardado pa mí, o cosas así po…>>.*

Al hablar de su infancia, Rodrigo considera que cuando niño no tenía mayores preocupaciones o problemas <<…*me gustaría volver a ser un niño, porque un niño, no nunca va a tener problemas ahora cuando uno ya va creciendo, ya van apareciendo problemas y de repente problema así duros po…>>*, donde lo único que importa es ser feliz y pasarlo bien <<… *me gustaría volver a ser niño pa que no ocurran estos, no es que cuando uno es niño lo único que piensa es jugar, de pasarlo bien, de reír, nada más…>>.*

Una de las experiencias amargas que Rodrigo ha enfrentado en su vida, está vinculada a la primera relación de pareja que tuvo <<… *Cuando pololié con mi primera polola…>>*, ya que fue un momento en su vida significativo, que se vio afectado por familiares que no apoyaban esta relación <<…*donde yo tenía una tía, que no le gustaba esta chica con la que andaba yo pololeando y ella se metió en mi relación de pololeo, empezó a meterle cosa a su mamá, de que andábamos pololeando y todo y ahí fue cuando ya, los papas de ella, no me quisieron, no me aceptaron…>>,* precipitando el término de la relación, generando en Rodrigo distanciamiento y mayor reserva de sus sentimientos frente a sus familiares, dado la escasa privacidad que tuvo esta relación. Esto cobraría mayor sentido, cuando inició una relación de pareja donde enfrentaría graves conflictos durante la convivencia con ella <<…*problema, así ya más o menos, mas grandecito fue cuando me junté con la última chica…tuve cuatro meses, con ella viviendo…>>,* ya que se convirtió en una de sus experiencias más traumáticas y conflictivas de su vida, <<… *uno cuando está viviendo, anda pololeando la pareja que le ofrece a uno, como se dice el sol, las estrellas, y después lo que hizo ella, me dejó pagando…>>,* evidenciando sentimientos de rabia, tristeza y arrepentimiento frente a todo lo que experimentó durante los meses de convivencia <<… *en esa parte me sentí mal, igual sentí como rabia, no sé po…>>,* escasa habilidad en la resolución de conflictos <<…*llegó el momento que pensé de pegarle, y de pegarle o de hacerle cualquier cosa, me entiende y uno cuando no sé po, cuando es joven se encierra en sus pensamientos…>>,* dado que logró darse cuenta de todos los errores que cometió en esta etapa <<… *perdí mi estudios, la confianza de mis padres, perdí amigos…amigas, harta cosas po, por estar ahí e igual fue un problema…>>,* junto con compartir emotivamente, la infidelidad que sufrió por parte de su pareja <<… *por una simple pelea*

que tuvimos, ella se fue con el otro, con el papa de su hijo, y ese fue como una problema, porque chuta dije yo dejar todo por ella y después que me de vuelta la espalda y me deje ahora así…>>. El arrepentimiento de Rodrigo al darse cuenta del precio que pagó con esta relación, le permitieron extraer aprendizajes significativos para su vida <<… *de acatar los consejos de un padre, po y de, de ver primero bien la persona con quien uno va a rehacer su vida, o va a estar pololiando, conocerla bien, el ambiente de ella, su familia, todo me entiende , ahí ya poder decir si, ella sí, igual sirve de harto si porque, uno así ya, está más apto para enfrentar la vida…>>*.Este fracaso afectivo vivenciado por Rodrigo, vino a reforzar la discreción y hermetismo con que maneja sus emociones frente al resto de su familia, el grupo de pares <<…*reservao, si yo ni a mis amigos les cuento mis cosas, ahí con ellos converso, se tira la talla, se ríe uno, pero nada más po, todo reservado y pa` mí no más…>>,* ya que durante la convivencia en pareja enfrentó la soledad y lejanía de sus seres queridos <<… *de repente echaba de menos a mis compañeros del curso, porque con ellos era bueno compartir po, me entiende, de repente los echaba de menos así o me acordaba de ellos po, de mi familia igual po, de la casa de repente, de mi hermana igual, todo se echaba de menos, pero nunca tampoco le conté a mi pareja; yo siempre las cosas me las guardaba para mí nunca… en ese momento, uno se sintió solo porque no estaba mi hermana, mi mamá, mi papá, yo estaba ahí, sólo ahí, taba solo ahí y nadie me dio un consejo en durante esos dos días, me encerré ahí nomás y estuve ahí solo…>>.*

La trayectoria escolar de Rodrigo es descrita como una etapa estable y positiva, donde obtiene buenos resultados escolares y una adecuada relación con su grupo de pares <<… en la básica, estudié en la escuela Francia de primero a sexto, octavo en la escuela Las Ánimas…siempre me llevaba bien con mis compañeros, nunca me tuvieron mala ni nada me entiende, siempre una buena relación…>>, salvo cuando repitió de curso, a raíz del mal comportamiento y desorganización que tuvo durante ese año <<…*cuando repetí en sexto, no más que ahí falló, fallé porque ahí ya en ese año fui harto desordenado sipo, ahí viví suspendido…fue ese año en que me porté mal po, igual hacía la cimarra de repente…>>.* Pese a lo anterior, mantiene recuerdos positivos de sus profesores, reconociendo la importancia de la disciplina para tener buenos resultados escolares <<… *nunca me tuvieron mala los profesores, ni yo a ellos, porque además*

cuando eran estrictos, era porque tenían que ser así, porque como uno era desordenado…pero nunca pesados, ni penca con uno, me entiende, cuando uno quería una posibilidad, subir alguna nota, la daban...>>.

Avanzando en su autobiografía, Rodrigo destaca y comparte las metas que se ha propuesto para el año siguiente <<…este año me inscribí al servicio militar, pa ahora salir llamado en febrero y terminar tercero y cuarto adentro, después postular a la escuela de suboficiales po, y ya después con el tiempo más allá, buscarme alguna polola…con alguien que vaya recibir allá, cuando tenga mi casa, un auto si llego a estar en la escuela de suboficiales y tener mi sueldo, y esas son mis metas…>>, siguiendo los pasos de su hermana <<…*pueda entrar al servicio militar, que me gusta harto y quiero, quiero llegar a donde está mi hermana…>>*demostrando madurez y capacidad de planificación para la consecución de las metas relevantes en su vida, a través del trabajo y el sacrificio personal <<…*esforzarme, esforzarme en los estudio, portarme bien, y no andar haciendo tonteras como se dice…>>*. En la vida de Rodrigo, también es posible identificar sucesos positivos tales el orgullo que siente por haber obtenido licencia de conducir <<…*cuando aprendí a manejar, me entiende, porque nadie sabe manejar en la casa, soy el único que sabe, y ese fue un momento, pa mi otro logro…>>,* demostrando recursos cognitivos adecuados, capacidad para disfrutar una relación de pareja <<… *cuando tuve a mi primera polola me entiende, ese fue uno porque fue mi primera y con ella pase hartos momentos bonitos*…>>, etc.

En términos generales, Rodrigo valora positivamente su permanencia en el programa <<…*me ha ayudado harto estar aquí po…ha sido de gran apoyo, de gran ayuda pa mi, porque me ayudó a buscar un colegio pa entrar, estoy haciendo un curso, y he aprendido harto, y he escuchado consejos, en esas áreas así ha sido bueno, me entiende…>>*, como un puente para retomar sus estudios, aprender de sus errores y resignificar la experiencia de infracción de ley, avanzar en la concreción de sus metas. Asimismo, relata que la infracción de ley fue algo negativo por lo que implica eventualmente, manchar sus antecedentes personales (viendo truncada sus metas) y experimentar el rechazo de la gente por su condición social de “infractor de ley” <<…*igual es fome, porque así después uno teniendo causa, ya no lo miran casi igual después, ya empieza a ser como mal mirado…las personas te quedan mirando… este no anda*

robando, entre ellos yo creo que dice así y este porque tiene causa…>>, experimentando sentimientos de vergüenza y rabia por la reacción de la gente, ya que lo juzgan sin conocerlo <<…*En parte así no pena ni nada rabia más que nada, porque ellos no son nadie, quien pa` juzgar a uno po, si uno como joven , recién están aprendiendo y yo creo que yo a lo mejor tengo que caer más todavía o van a venir más problemas como jóvenes…porque así uno va a aprender a vivir la vida…>>.*

Para Rodrigo, la amistad es algo importante donde debe primar el respeto y la confianza recíproca <<… *cuando yo veo que la persona primeramente, no es como irrespetuoso con uno, lo respeta, no lo trata mal, ni de insolencia…y cuando la persona tiene confianza en uno y de que nunca va, va dejarlo mal en otra parte con otros amigos…>>*, compartiendo actividades recreativas <<…*de repente salimos acá al moll, a pasear, a caminar, conversamos, vamos a los ciber…>>.*

4.2.2. Autobiografía de Jaime: "*Viviendo el Día a Día*"

Desde sus fortalezas o cualidades personales, Jaime inicia la narración de su autobiografía, describiéndose a sí mismo <<…*yo me considero una persona simpática, sé dar buenos consejos, me gusta a mí compartir con los amigos…>>,* reconociendo aspectos de sí mismo, que le han generado conflicto en algunas etapas de su vida <<…*a veces soy enojón, porfiado, mañoso, no hago caso cuando me hablan las demás personas…>>,* evidenciando cierto grado de madurez y desarrollo de la autocrítica frente a sus errores. Asimismo, detalla las actividades que realiza junto a su grupo de pares más frecuente <<…*somos como tres…>>,* para divertirse o compartir <<…*Me junto con los amigos, juntamos plata…vamos al supermercado a comprar algo, pedimos permiso en la casa, si es que podemos tomar algo, nos quedamos ahí… compartimos un rato, tranquilo, sin armar problemas, ataos, cualquier cosa…>>,* demostrando un mal manejo de su tiempo libre, dado que lo utiliza para el consumo de alcohol con fines recreativos; actividad que realiza con el consentimiento de sus padres. En la relación con el grupo de pares, también incluye a su hermano <<…*con mi hermano…>>,* asegurando tener un grupo reducido de amistades, con los cuales estable relaciones superficiales, sin conocer elementos básicos de ellos mismos, que caractericen sus intereses o puntos de vista en común, tal como su actual actividad <<*…Sí…varios amigos, pero…no sé si es que*

estudian o no estudian...>>. Sin embargo, entiende y recalca que para él, la amistad se construye a partir de la confianza y el respeto al otro <<…*Confianza, al querer compartir con los demás, sacar conversa, respetar cuando están en mi casa igual…*>>.

Jaime se caracteriza por vivir el día a día, sin fijarse grandes metas a futuro <<…*hasta el momento, todavía no tengo metas…*>>, pese a que se encuentra próximo a la mayoría de edad y con un retraso pedagógico significativo <<…*Yo tengo 17, estoy estudiando en el liceo polivalentes los avellanos, en primero medio…*>>, manifestando cierto grado de confusión respecto al futuro o la inexistencia de un proyecto de vida definido <<…*No sé lo que quiero ser cuando sea más grande...(pausa)*>>, exhibiendo un pensamiento concreto y con escasa capacidad de abstracción.

En cuanto a la relación con sus figuras parentales, Jaime reconoce tener una mejor relación con su padre <<…*Me llevo mejor más con mi papá, porque le tengo más confianza a él…*>>, debido a que le transmite mayor seguridad o franqueza. Por otra parte, la relación con su madre es buena pero evita compartir con ella aspectos significativos de su experiencia, al adoptar un rol mucho más disciplinado <<…*mi mamá, no tanto, porque cuando le cuento algo que me pasa a mí…algo bueno o malo me reta altiro y eso no me gusta…*>>, reconociendo cierto grado de oposición a las normas y reglas. Llama la atención que la madre de Jaime es quien mantiene al grupo familiar, siendo la proveedora del hogar <<…*mi mamá trabaja…en la primera comisaría…hace aseo…*>>, dado que su padre se encuentra cesante <<…*se cabrió de trabajar porque…su jefe no le pagaba en la fecha…se atrasaban, le metían la mula…de que no llegaba el cheque…y esa cuestión lo cabrió…*>>, desde hace algunos meses, justificando de alguna forma la decisión de su padre de no trabajar y reconociendo cierto grado de identificación con su figura paterna.

La vida de Jaime siempre ha transcurrido en el sector urbano de Valdivia <<…*siempre en Valdivia…*>>, donde describe la relación con sus abuelos, haciendo énfasis en los recuerdos que tiene de su abuela materna <<…*al papá de mi mamá, yo no alcancé a conocerlo, ni mi mamá tampoco alcanzó a conocer a su papá…porque murió cuando era chiquitita y después mi abuelita quedó sola…Silvia…*>>; asegurando que ella tuvo una mala pareja, porque bebía en exceso alcohol, afectando la convivencia familiar <<*… se buscó otra pareja y esa pareja … Arturo…era bueno pa' tomar y se iba pa' la*

casa de mi abuelita a sacarle cosas pa' venderlas, para puro tomar y eso a mí no me gustaba, porque no tenía por qué hacer eso, porque no era dueño de casa…no me caía muy bien…>>, ya que veía que éste se aprovechaba de su abuela y de sus bienes. Al poco tiempo de morir su abuela materna <<…*si, hace como cinco meses atrás…>>*, Jaime enfrentó un episodio negativo que marcó su vida, dado que encontró muerto a la pareja de su abuela <<…*después que murió mi abuelita, él tuvo sueños con mi abuelita que le decía que ya que ella había muerto, él tenía que irse con ella al cielo…..y tuvo la decisión de ahorcarse y se mató…>>,* siendo descubierto por los padres de Jaime, botado en el patio de la casa de su abuela. Esta situación lo incomodó y le generó sentimientos de contradicción frente a lo sucedido, al no comprender la drástica decisión de la pareja de su abuela y qué lo llevó al suicidio. Afirma que a su abuela materna, la quería mucho porque le entregaba afecto, protección y alimentación cuando estudiaba en la enseñanza básica <<…c*uando antes estaba en la básica, en los cursos más bajos, cuando salía de clases me iba a la casa de ella, y me iba a la costanera con mi abuelita y con mi mamá, íbamos a comprar mariscos, pescados, y nos íbamos a comer a su casa, y me cuidaba, me iba con ella, estaba todo el día con ella, tomaba desayuno igual, no era na' pesada conmigo, nos quería harto…>>.* Luego, describe la relación con sus abuelos paternos, quienes viven en Valdivia <<…*esos, están vivos gracias a Dios…Mi abuelita se llama Mercedes, y mi tata se llama Raúl… aquí en la Población Valparaíso…>>*, pero al parecer no existe mayor vínculo o cercanía con ellos <<…Sí a veces los visito…>>. De tal modo, que la abuela materna de Jaime habría sido una de las figuras significativas en su vida, dado que con el resto de sus familiares no existe mayor grado de cercanía, pese a que residen en Valdivia <<…*Tengo unos tíos que viven en los jazmines y los otros viven en la Inés de Suárez…Hasta el momento con ninguno…>>.*

Otro aspecto relevante para Jaime guarda relación con sus experiencias dentro del ámbito escolar, donde recalca claramente que una de las etapas más felices de su vida, ocurrieron cuando estaba en el jardín <<…*en el jardín, bien…>>,* visión que cambia drásticamente cuando relata sus vivencias en la enseñanza básica <<…*ya como después, en como en cuarto o quinto parece, como que ya no me gustaba estar en la misma escuela…Mulato Gil de Castro >>*, dado el clima hostil que existía con sus compañeros <<…*los compañeros eran muy pesados, me caían mal…porque eran*

molestosos, pinta monos…>> y porque la relación con sus profesores era distante y conflictiva <<…*pero los profesores también me caían mal…Porque siempre andaban atento a las cosas que hacía yo!, si es que me mandaba alguna embarrada, cualquier cosa…>>;* confirmando que Jaime tiene dificultad para acatar normas o reglas internas, manifestando bajo nivel de autocontrol y manejo de la frustración. Esta percepción negativa respecto al sistema escolar formal se mantuvo, pese a que Jaime se cambió de establecimiento educacional <<…*después pasé a séptimo…en séptimo me cambiaron de escuela…a la Angachilla…porque le dije a mi papá que no quería estar más ahí…porque a toda costa querían echarme de la escuela…porque ya me conocían…sabían cómo era yo…>>*, dado que carece de habilidades o estrategias efectivas para la resolución de conflictos <<…Me enojaba, les pegaba...no los acusaba a donde los profesores, llegaba y le pegaba…los empujaba, los agarraba a combos, a patadas...y ahí como que ya se dejaron de molestarme...>>. A pesar de lo anterior, fue capaz de completar su enseñanza básica *<<… después me licencié de octavo…el año pasado, el 2010…>>*. A raíz de esto, ingresó a un nuevo establecimiento educacional <<…*en el Colegio Polivalente Los Avellanos…>>,* donde continuaría con sus estudios de enseñanza media hasta el momento en que comenzaron las movilizaciones estudiantiles en Chile (2º semestre del 2011) y la "toma" de colegios; situación que precipitó la decisión de abandonar sus estudios <<…*ya después con esta cuestiones de las tomas, como que ya....cuando la trasladaron para acá, pal' laurel como que no.....me dejó de gustar ir para allá… como que no me dan ánimos de ir pa` allá...como que ya los profesores ya....me cabrearon también…me retan mucho adentro…>>*, intentando justificar la decisión voluntaria de la deserción escolar, justificando tal acción por factores externos a su propio comportamiento, sin reconocer su bajo desempeño escolar <<…*Más o menos porque vi las notas...tenía varios rojos…>>.*

Todo lo anterior, contrasta con que el proceso de aprendizaje para Jaime, debe darse a través del trabajo colaborativo con sus compañeros <<…*No sé si llevarle a los compañeros materia que no saben el, que si sé yo, como que les enseño....les explico bien....porque me ha pasado a mi esas cosas, compañeros que no saben y que yo sé… en las cuestiones de los resumen, cuando hay que leer y responder de ahí mismo...>>,* siendo capaz de compartir y aprender de otros, al interior del aula.

El deporte en la vida de Jaime es algo muy importante <<…*jugando a la pelota…*>>, donde obtiene mayor satisfacción o reconocimiento por parte del grupo de pares. Este ámbito de desarrollo, se contrapone con el comportamiento de Jaime en su hogar, donde manifiesta baja proactividad y cooperación frente a los labores del hogar <<… *Cuando llego a la casa cansado, me siento en el sillón y me dicen que haga algo…que les vaya a comprar… O que les entre la ropa, porque cuando llego a la casa me siento y me dicen que haga altiro`…*>>, mostrándose molesto frente a los mandatos o reglas de sus padres <<…*eso a mí no me gusta, como que me enojo…>>.*

La infracción de ley cometida por Jaime, es descrita por él, como algo superficial, evitando hablar del tema y minimizando lo negativo de su acción <<…*le robé una cartera a una chica…abajo en la costanera…*>>.Es más, justifica su acción dado que requería dinero para compartir con grupo de pares <<…*andaba necesitado de plata…tenía ganas de tomar…>>.* Este evento trajo consigo consecuencias sociales para Jaime, dado que fue testigo de la represión policial <<*…un carabinero me pegó....incluso me rompió una chaqueta...de un tirón...se aprovechó como estaba esposado...incluso me amenazó…Que me iba a meter a la, a la cárcel, que me iba a pegarme adentro del calabozo, que me iba a sacarme la cresta…>>.* A pesar de lo anterior, Jaime percibe esta situación como algo negativo en su vida y que jamás debió cometer <<…*sentí rabia…está mal…>>*, pero que ha podido ir madurando y aprendiendo de lo sucedido, a partir de este delito, tras su derivación al programa de salidas alternativas <<…*enseñarme más cosas…en los consejos… tener cuidado con las personas…>>;* adquiriendo herramientas para el establecimiento de relaciones igualitarias con las mujeres <<…*cuando se enamoran de una mujer…* en que *dejarla que salga con sus amigos y que ella dejen salir con amigas también…>>.*

Finalmente, Jaime tiene como meta al largo plazo, poder cumplir con el servicio militar en el Ejército de Chile <<…*si, hacer el servicio militar…a veces te ayuda a cambiar la mentalidad y el comportamiento…>>,* destacando la necesidad de hacer un cambio positivo en su vida; anhelo que surge de las conversaciones con su hermano.

4.2.3. Autobiografía de Jason: *"El Deporte y la Iglesia: Dos Pilares en mi Vida"*

Jason inicia el relato de su autobiografía, dando a conocer su edad y actividad actual <<…*tengo 16 años y estudio en el liceo industrial de Valdivia…>>;* junto con

mencionar algunas de las actividades que más le gusta realizar <<…*a mí lo que me gusta hacer son jugar fútbol…a la pelota con mis amigos, salir al centro…así a divertirme, ir a la iglesia igual…me gusta también el taller de aquí, de Bajo…>>,* manifestando su participación regular en actividades comunitarias significativas, tales como la Iglesia y un club deportivo de fútbol. Asimismo, informa que se siente altamente motivado al estar aprendiendo a tocar bajo, pese a la dificultad que eso le implica <<…*sacando notas, o sea como yo no sabía nada tampoco de música, no sabía nada, entonces, igual he aprendido harto…me he aprendido los bordes así, y ahora estamos sacando canciones,… Igual es difícil si porque pa` los dedos todavía no los tengo muy sueltos...*>>, demostrando a través de su esfuerzo y constancia, el deseo de aprender a tocar un instrumento musical.

En cuanto a cualidades o fortalezas personales, Jason se describe a sí mismo como un joven respetuoso y calmado <<…*ser tranquilo, yo hallo que es una fortaleza…yo escucho así cuando me dicen o me critican, yo escucho igual, no soy así como arrebatado…escucho no más lo que me hablan, si es que es mayor, gente mayor cuando me aconseja, lo escucho y trato de seguir su consejo…*>>, y por otra parte, concibe como una debilidad, el ser demasiado cómodo o reactivo frente a sus deberes como adolescente <<…*mi debilidad puede ser flojera, yo creo la flojera…que no ayudo en la casa igual, no he ayudado mucho en la casa…>>,* privilegiando su bienestar personal y actividades recreativas <<…*igual llego cansado del liceo, entonces me boto a dormir, o si no me voy a jugar después afuera, a jugar a la pelota…*>>, dándose cuenta que destina gran parte de su tiempo libre al fútbol <<…*igual como estar pegado siempre en el fútbol, todos los días jugando a la pelota, no más por eso...todos los días con mis amigos…lloviendo solemos estar jugando a la pelota igual…*>>. También menciona como ha podido aprender a ser menos influenciable por su grupo de pares, siendo capaz de pensar antes de actuar <<…*no dejarme tanto influenciar así… (pausa)…ya no soy influenciable. Igual así cuando me dicen que hagamos desorden, igual tampoco ya no le hago tanto caso…*>>, gracias a su participación en el programa de salidas alternativas <<…*Me llevó como a meditar así, pensar primero las cosas antes de hacerlas…ahora pienso antes, pensar tres veces, contar hasta diez así antes de hacer algo…>>,* aprendizaje relevante en su vida.

Los recuerdos de Jason respecto a su infancia se encuentran vinculados al momento en el cual ingresó al sistema escolar formal <<…*igual cuando era chico, cuando*

entré al colegio igual fue como se llama una alegría igual…porque cuando era chico me gustaba ir al colegio…>>, cursando toda su enseñanza básica en un establecimiento educacional urbano de Valdivia <<…*en la Escuela Inés de Suarez, en la escuela mía, o sea donde siempre estudié hasta octavo básico…>>*, indicando que siempre tuvo una excelente relación con sus profesores <<*…los profesores igual me querían… yo no era falto de respeto…era como bien humilde, así calladito, no hacía desorden…>>*, pero especialmente en uno de sus profesores, quien le entregaba orientación, afecto y motivación para superarse <<…*HF era como mi profesor más apegado…era simpático, como dialogaba con nosotros, nos aconsejaba, igual era evangélico, cristiano, igual hablaba que no hagamos esto…me levantaba el ánimo…>>,* mostrando interés constante frente a su comportamiento; relación que se mantiene en el tiempo, al ser profesor de uno de sus hermanos <<…*Igual que fue profesor de mi hermano igual…de mi hermano mayor…>>.*

Uno de las experiencias más alegres de Jason, corresponde al nacimiento de su hermana menor <<…*cuando nació mi hermanita…alegría…al tener una hermana chica…fue agradable…estar contento…>>,* ya que podría compartir con ella y protegerla, dejando de ser el menor de su familia. Otro recuerdo positivo en la vida de Jason, fue su vinculación temprana al fútbol <<…*cuando empecé a jugar a la pelota, cuando era chico…>>*, siendo motivado por uno de los familiares más significativos que tiene <<…*salía a jugar con mi primo…con él igual siempre jugábamos a la pelota, siempre ha sido cercano…él me llevaba a jugar a la pelota cuando era chico, siempre me ha querido igual porque como nos hemos criado de chicos todos… y como se llama salíamos a jugar… >>,* siendo este apoyo fundamental para la práctica constante del deporte y el aprendizaje de nuevas habilidades deportivas <<… *Mirábamos videos igual de Ronaldiño, entonces tratábamos de hacer lo que hacía él, por eso a mí me gusta el deporte…como a los 8, 9 años ahí me empezó a tirar…así donde él me invitaba a jugar, iba a las canchas así me llamaban la atención, entonces empecé a jugar…>>;* siendo esta afición por el fútbol compartida junto a su padre <<…*con mi papá igual jugamos a la pelota, porque mi papá igual como trabaja con él jugamos todos…>>.*

Pero Jason también muestra interés por el campo y la naturaleza <<…*a mí me gusta el campo igual, voy pal campo, todos los años en veranos…A Dollinco, Ciruelos,*

yendo para San José…>>, donde tiene la oportunidad de compartir junto a unos tíos maternos que aprecia y estima significativamente <<…*Mis tíos…Tía Maruja, Tío Baldo…ellos viven ahí, son del campo…*>>, instancia que le permite disfrutar del aire libre y la tranquilidad del campo <<…*me gustan los animales, la forma que es tranquilo…ir a relajarse allá en el campo…*>>*,* señalando lo desagradable de vivir en la ciudad <<…*aquí en la ciudad que andan autos, para allá autos para acá…boche…*>>, dando cuenta de una mayor tendencia a la introversión como características de su personalidad.

La religión Evangélica que profesa Jason es una actividad familiar significativa, donde participa junto a otros jóvenes en diversas actividades, tales como congresos y encuentros de jóvenes <<…*igual por la Iglesia, vamos a ir a Talca con todos los jóvenes a Talca a pasear…*>>*,* donde sus familiares tienen un rol protagónico <<…*mi tío que es el presidente de los jóvenes*…>>. Esta es la puerta de entrada desde donde Jason describe su grupo familiar, refiriéndose en primer lugar a su madre <<…*mi mamá…María…ella es dueña de casa…cuida a mi abuelita Flor…ella tiene cáncer…*>>*,* y en segundo lugar a su abuela materna, dado que existe una estrecha relación cone ella <<…*yo soy su nieto regalón igual, como me crié con ellos igual, porque antes vivíamos allá en la casa con ellos…de chiquitito he sido apegado a mi abuelita…*>>*,* dado que desde pequeño se ha criado con ellos, pero mostrándose afectado por la enfermedad que ella padece <<…*fue doloroso igual cuando supimos que tenía cáncer… (silencio)*>>*.* Luego, se refiere a su padre quién es el proveedor del núcleo familiar <<…*mi papá trabaja en Frival…Es cargador…Despachador de carne, ahí trabaja como once años…por la planta trabaja once años, pero por la empresa ha estado desde que yo nací, 15 años…*>>, donde también manifiesta admiración y orgullo por el esfuerzo y sacrificio que su padre hace a diario por mantenerlos <<…*pero igual como un ejemplo, así igual mi papá…ha luchado harto para que yo salga adelante…levantarse temprano a las 5 de la mañana, igual cargar vacunos de cuanto de 100 kg, 90 kg, todos los días así, igual agotador eso…*>>, mostrando un gran apego hacia sus figuras parentales y hermana <<…Paula…ella tiene 6 años, está en Kinder, en la escuela…en donde estaba yo antes, en la escuela Pío, en la Inés de Suárez…>>.

La admiración de Jason también gira en torno a uno de sus primos <<…Otro ejemplo a seguir es mi primo Miguel…>>, quien trabaja en Santiago <<…él es Carabinero

allá en Santiago…*nos criamos todos juntos...>>,* ya que es el primer miembro de la familia que ingresa a una institución armada <<…*entonces cuando se fue carabinero, igual fue una alegría pa mi igual sentí que mi primo es carabinero, igual me gustaría se carabinero…>>*, quién lo apoyó mucho en el momento en que cometió la infracción de ley <<...igual él me aconsejó harto de cuando me metí a esto, igual le dolió porque igual es un primo cercano de mi…>>.

La amistad que establece Jason frente a su grupo de pares, giran principalmente en torno a la práctica del fútbol *<<…con el Seba y con el Nacho, el Camilo, el Kevin…jugamos todos los días a la pelota…puro jugar a la pelota no más, igual como que es una pasión así jugar a la pelota pa' nosotros…>>* y actividades deportivo recreativas diversas *<<… igual salimos a andar en bicicleta, vamos pal' centro…salimos al centro a comer…solemos andar en bicicleta, salimos a trotar…puro deporte no más…basquetbol, ping pong, tenis…>>.* De tal modo, que Jason considera fundamental dentro de la amistad, el apoyo permanente, las buenas influencias y los consejos <<…*es buen amigo que sea que no me no me influencia a cosas malas, estar en cosas buenas y en las malas conmigo…que me aconsejan igual…>>.*

Respecto a su trayectoria escolar, Jason recuerda de manera especial el octavo básico *<<…igual yo octavo, igual fue bonito igual estar en octavo que sea pensar que vamos a salir pasar a otra etapa así igual es bueno…>>;* experimentando un giro drástico cuando inició sus estudios de enseñanza media en un Liceo Técnico Profesional *<<…igual después cuando pasé a media, igual fue como un cambio así fuerte… igual fue como un cambio brusco igual, como que yo no estaba preparado para ese cambio…>>*, relacionándolo con su vinculación a la infracción de ley *<<…igual por eso me pasó de la bomba igual…>>,* experimentando frustración y desmotivación frente a sus estudios *<<…y no tenía ganas de estudiar igual… no me gustaba ir porque yo no tenía amigos en el curso, ni conversaba me sentaba solo…no me gustaba ir al liceo…>>.*

La inserción de Jason en el programa de salidas alternativas representa un hito relevante en su vida que le ha permitido mejorar su desempeño escolar *<<…en el liceo he subido mis notas, ya no soy tan desordenado, igual que él año pasado, asisto a clases no fallo… estar aquí igual me ayuda harto… gual ha sido un cambio porque como decía igual*

he cambiado (pausa) no soy tan influenciable, he cambiado en hartas cosas, ya no ando pensando en hacer leseras, si no pienso primero las cosas, igual el taller de música igual, igual me gustó… igual he aprendido harto…>>.

La infracción de ley que cometió Jason, la vivió con mucha vergüenza y arrepentimiento <<…*mi papá po, venía con cara de enojado así y de repente se puso a conversar conmigo igual y que lo habían ido a buscar los carabineros a su trabajo y como él nunca se había metido en nada, igual como sorprendió así, igual conversó conmigo así, se colocó a llorar igual…>>*, sin embargo contó en todo momento con el apoyo de sus familiares durante las audiencias en tribunales <<…*después me apoyó harto así igual, me apoyó igual mi mamá igual, igual me apoyaron harto igual, igual cuando fuimos a la audiencia…>>.*

Para el futuro, Jason aspira a la obtención de un título profesional <<…*sacar un título profesional…salir del liceo así con lo que yo quiero, sacar un título de mecánica automotriz… tratar de meterme en las fuerzas armadas o carabineros, una de esas dos cosas… si no quedo en carabineros igual, en el servicio militar ahí, me gustaría tener mi propio taller…mi propio taller mecánico…>>.*

Finalmente, Jason reflexiona en torno a los principales aprendizajes que ha logrado durante el último año *<<…yo creo que perseverar…no hacer más embarradas… igual tener anhelo… estudiar, no dejar los estudios de lado…no quedarme con el cuarto medio no más, si no que querer más de la vida…>>*; reconociendo que a través del sacrificio personal puede alcanzar las metas que se propone <<…con esfuerzo se llega a todo uno logra todo quiere en esta vida, quiero tener mi propia pega, depender de mí mismo…>>.

4.2.4. Autobiografía de Ismael: "*La Difícil Vida en el Campo*"

La vida de Ismael transcurre principalmente en el sector rural <<…*actualmente estoy viviendo con mis papas en el campo…>>,* dado que abandonó sus estudios *<<…porque dejé los estudios…tuve algunos problemas…Me echaron del liceo, del internado...del INSAT…>>,* durante el presente año (2011), razón por la cual se encuentra trabajando <<…*Estaba haciendo leña con mi papa…leña y carbón…>>,* dado que cometió errores de los cuales se muestra arrepentido <<…*porque los problemas que tuve fueron por mi culpa, porque no hice caso de los consejos que me dieron…>>,* demostrando

sentido de la autocrítica frente a su salida del sistema escolar formal. Por otra parte, muestra un bajo nivel de autoconocimiento, dado que se le dificulta reconocer sus fortalezas o cualidades <<…*Como fortalezas mías… (duda y silencio)…no sé cómo describirlas…no sé, así como cuando me toma una cuestión por así decirlo, la termino…la cumplo…*>>, definiéndose como un joven capaz de cumplir con las metas o compromisos que se propone.

Rápidamente Ismael comienza describiendo su infancia, vinculándola directamente con su trayectoria escolar <<…*estudié en una escuela rural…Y ahí estuve, desde primero hasta sexto… de ahí llegué a la Escuela Francia que está en la Yáñez Zabala…ahí estuve séptimo y octavo*… >>, relatando su paso del sector rural al urbano dentro de la Comuna de Valdivia <<…*en la infancia estuve viviendo en el campo con mis papas…de ahí me vine a estudiar acá a Valdivia…*>>, pero también reconociendo que siempre tuvo un rendimiento escolar promedio <<*…no repetí ningún año; me gradué…No repetí ninguno de los años…*>>, hasta que comenzó sus estudios de enseñanza media <<*… Después, la enseñanza media la tomé en el Liceo Industrial*…*Estuve el primer año y de ahí fue cuando repetí (pausa)…*>>, donde comenzó a tener problemas conductuales <<…*Yo no lo encontraba malo, pero decían que era malo, porque era como más activo…*>>, que precipitaron la vinculación a una infracción de ley <<*…también cuando cometí el delito de la falsa, de la bomba…después quedé repitiendo…*>>, donde al año siguiente (2011), continuaría mostrando un comportamiento inadecuado dentro del establecimiento educacional <<…*después al otro año continué en el mismo liceo y después me quise cambiar de liceo…*>>, justificando su cambio de liceo a una mala relación con los profesores <<*…porque como que me tenían muy marcado, todo, cualquier cuestión me echaban la culpa a mí, después como que los profesores que me conocían, me tenían mala y me quise cambiar de liceo…me cambié al INSAT…*>>, pese a que el deseo de Ismael era continuar en el Liceo Industrial, por la formación técnica que impartían <<…*Yo me quería quedar, porque quería estudiar mecánica automotriz en el liceo así que no me quería ir del liceo…*>>. Las razones que provocaron el cambio de Liceo en Ismael, fueron debido a la escasa adecuación a las normas y reglas internas de la unidad educativa <<…*porque a veces yo iba con zapatillas y la zapatillas negras, decían, ya viniste con zapatillas, pa` anotación a hablar con la inspectora, después tocaba educación física y yo*

llevaba un puro pantalón corto y decían que tenía que llevar todo el equipo, llevar polera y toda la cuestión, yo llevaba pantalón corto y zapatillas nomas y me ponían otra negativa. Las negativas que tenía no eran por faltas graves, pero igual subidas de tono...se fueron acumulando…>>, manifestando total oposición hacia las figuras de autoridad.

Repetidamente, Ismael vincula sus experiencias significativas de la infancia con su vivencias dentro del sistema escolar formal <<…*cuando llegué al primero año y tenía seis años…Cuando llegué tenía seis años, todavía no cumplía seis años o parece que los había cumplido…>>,* su vida se vio marcada positivamente con una profesora de la escuela rural a la que llegó <<…*llegué con una profesora que era de mí mismo sector, me conocía de niño, cuando, cuando había nacido…Verónica Sánchez…sigue trabajando…>>,* con la cual pudo alcanzar aprendizajes significativos <<…*porque con ella fue con la que aprendí a leer…>>,* demostrando cierto grado de superioridad frente al resto de sus compañeros <<…*y fue uno de los primeros…el primero de los que habíamos empezado, éramos cuatro niños que empezamos y fui el único que empezó a aprender más rápido que todos a leer…>>.* Esta profesora era muy querida por Ismael, ya que le brindaba cariño y disciplina <<…*La forma de enseñar, era como estricta, pero uno le entendía…era estricta noma, era buena onda igual…>>,* ya que lo estimulaba para que avanzara en sus estudios y se superara constantemente <<…*Le gustaba que uno haga las tareas así, que no converse…nos trataba a todos por igual…>>.* Sin embargo, todo esto cambiaría cuando Ismael se traslada a Valdivia para continuar con sus estudios, ya que fue cambio rotundo al cual le costó adaptarse <<*…la incorporación al colegio, así como que fue como inmediata así, como que los primeros días fueron difíciles…>>,* ya que su nueva escuela era mucho más grande y con diversos alumnos <<…*como que habían más chicos así, más desorden, más boche…>>;* pero en la cual pudo establecer sus primeros lazos de amistad <<… *si mis mejores amigos los tengo de la básica y todavía los tengo...tengo cuatro…Javier y Francisco y cuanto se llama, el Pancho y el Tata…>>,* entendiendo la amistad como una relación basada en la confianza y el compartir actividades recreativas <<…*La amistad para mí, es como un sentimiento que se tiene entre amigos, uno la pasa bien con ellos…Porque como que nos contamos todas las cuestiones así, salimos pa todos lados así juntos…>>.*

Ismael, al referirse a su familia, comienza hablando de sus hermanos <<*… Mi familia está compuesta por tres hermanos…tengo una hermana que se llama Carmen y otro hermano que se llama Eduardo…mi hermana está casada…mi hermano está soltero…>>,* siendo Ismael, el menor de la familia <<…*yo soy el menor de ellos…>>.* Dentro de este ámbito, reconoce claramente tener una mejor relación con su hermana <<…*con mi hermana…es más comprensiva…>>*, a diferencia de la relación conflictiva y tensa que establece con su hermano <<…*el otro hermano como que no le tengo mucho afecto…Eduardo… es que no le tengo afecto, nunca le he tenido afecto…>>,* debido a una serie de discusiones y riñas que ha tenido con éste <<…*ha habido peleas…Porque es más corto de genio, cree que todos le hagan caso, cuando estábamos en el campo me vivía pegando…como que era muy corto de genio, así y nos ponemos a pelear… (pausa)…>>*, configurando una relación distante y lejana <<…*Por no decir nada, yo creo que no hay… (silencio)…no conversamos…no hay comunicación…>>*, a partir de la última riña que ocurrió en el campo <<…*estábamos compartiendo…de repente nos empezamos a acordar del tiempo pasado…se empezó a reír de mi po… y yo le dije que corte el leseo…luego se paró así y me mandó un palmetazo, así en la boca y yo me paré y nos agarramos a combos…>>,* demostrando bajo nivel de tolerancia a la frustración y manejo de la agresividad. Enseguida, Ismael se refiere en primer lugar, a su padre <<*…mi papa se llama Eduardo, tiene cincuenta y cuatro…mi papa trabaja, hace trabajo en el campo, hace leña, carbón…>>* y luego a su madre <<…*mi mamá se llama Carmen…tiene 57 años…es dueña de casa…>>,* quienes continúan viviendo en el campo <<…*ellos viven en el campo…Cufeo…más al interior de Camán…>>*, afirmando que con ambos mantiene una buena relación <<…*está como con los dos iguales…>>.*

Por el momento, el deseo de Ismael es poder completar sus estudios <<…*seguir estudiando…>>,* revelando cierto grado de arrepentimiento <<…*Si, de haberme portado mal en el liceo, si no, todavía hubiera estado estudiando…>>,* por no haber oído los consejos de su familia <<…*Porque el principio…me decían Ismael…tenis` que portarte bien en el liceo porque si no, te van a echar…>>*, dado que ha podido vivenciar lo duro que es vivir y trabajar en el campo <<…*estoy trabajando en el campo y digo la cuestión…es difícil, la pega es dura, andar todo sucio, no me gusta…(pausa)>>.*

La misma sensación de arrepentimiento, emana de Ismael cuando se refiere a la infracción de ley que cometió <<…*si, hacer el llamado…A los carabineros, les dije que había una bomba en el liceo, porque no quería entrar a la clase de una profesora*…>>, dado que este evento causó su bajo desempeño escolar <<…*Como que me puse nervioso y aparte del año, como que no pude estudiar, estaba pendiente de la cuestión y como que sentía miedo a cada rato y me llevo a hacer cualquier cuestión*…>>, generándose su derivación judicial al programa de salidas alternativas <<…*me trajo las consecuencias de estar acá en el programa…>>* y por otra parte, haciéndose una mala imagen frente a los profesores del liceo <<…*después la profesora llegaba y me decía, me echaba a mí de la sala, me decía…que era un terrorista y no lo tengo aquí en mi sala y me echaba de su clase, después tenía que ir abajo donde el Inspector General y el Inspector General, todas las clases me tenía que ir a dejar o si no, me dejaba abajo no más…como que el otro año me tenían como marcado los Inspectores, los profesores…>>*, lamentando el no poder ingresar al subsector que más dificultad le generaba <<…*era el ramo que más me costaba a mí…me costaba inglés*…>>, teniendo como resultado un rendimiento escolar deficiente *<<…como la profesora no me dejaba entrar a clases, obvio que iba a repetir…tenía que dar dos exámenes, me di uno y el otro no lo di…y me metieron un uno, me bajó un tres cuatro (3,4) el promedio…>>,* explicando de esta forma su repitencia escolar <<…*y con dos promedios rojos que repetí…>>.* Todos estos hechos, hicieron que Ismael se diera cuenta de los errores que cometió <<…*pensando en las consecuencias, me hacía mal, porque no estaba en clases, no tenía la materia, me sacaba rojos…>>.*

Por otra parte, Ismael declara sentir mucho cariño y admiración por su cuñado <<…*admiro a mi cuñado…Rubén…él trabaja de motorista de un catamarán, y lo admiro porque él de la pobreza llegó a estar donde está ahora, teniendo un buen sueldo, fue contratado…..lo admiro…>>,* principalmente por el esfuerzo y sacrificio que ha mostrado durante toda su vida, con el cual ha podido salir adelante, a pesar de las dificultades que tuvo cuando era joven <<…*él quería estudiar otra cosa, pero sus papás se habían separado y él era como uno de los dos hermanos mayores…entonces se fue a trabajar…le mandaba plata a sus hermanos…tuvo que trabajar, tuvo que dejar el estudio…trabajar toda la semana cuando era cabro…después le dieron la posibilidad de*

salir a trabajar de pescador y él se fue por sueldo mínimo, y como era honrado así… fue subiendo y después sacó sus matrículas y ahora está trabajando de motorista…>>.

Con respecto a la infracción de ley, Ismael reconoce que su ingreso al programa ha sido una experiencia positiva <<…*Sipo, yo lo veo de una parte positiva…*>>, dado que le ha permitido aprender de sus errores y lograr mayor dominio sobre sí mismo <<…*porque en el programa me han ayudado, así como que yo antes reaccionaba de otra forma con las personas, pero ahora tengo autocontrol así, igual es bueno…*>>, junto con sentirse valorado, al reconocerle sus esfuerzos y cambios positivos mostrados durante la intervención <<…*Acá en el programa…me dicen lo estás haciendo bien, vienes a todas las sesiones, llegas puntual, participas.…>>,* ya que en ningún otro lugar, lo habían felicitado por su comportamiento <<…*casi en ningún lado me lo habían dicho…una cosa tan pequeña, es una cosa tan grande…>>*

Con el paso del tiempo, Ismael logra percibir que la vida del campo es difícil y monótona <<…*En el campo me siento aburrido, porque uno trabaja… como horario hasta las 5 de la tarde, llega a la casa a las 6 y después no hay nada que hacer, en el campo, es un pueblo chico*…>>, estando lejos de sus amigos <<…*no tengo los amigos de antes, los amigos que jugaba a la pelota en la tarde así, salíamos a pescar y ya no están, están todos estudiando…>>,* experimentando constantemente soledad y frustración por su realidad actual <<*…soy el único que está trabajando, como que me siento solo, no hallo con quien conversar…>>,* refugiándose en sus padres <<…*mis únicos amigos son mi papá y mamá y a veces como que andan enojados…como que me aburro…>>.*

A continuación, Ismael indica que en la actualidad ha logrado un mayor control sobre sus emociones <<…*Yo creo que ahora las estoy expresando adecuadamente…ahora tenemos más dialogo…>>,* junto con reconocer que antes, mostraba un comportamiento impulsivo y agresivo hacia su entorno <<…*Mas despreciativo, como que está alegando con una persona y al tiro a los golpes…porque antes, uno así como que estaba ciego, llegaba…se ponía a pelear sin pensar en las consecuencias, en ninguna cosa…*>>, reafirmando la idea de que ha logrado adquirir un mayor dominio sobre sí mismo <<*… A la cuestión del autocontrol, porque me lleva a pensar las consecuencias…>>.* Dentro del polo afectivo, Ismael refiere tener actualmente

una relación de pareja <<…*estoy pololeando…voy a cumplir un mes…la veo todos los días cuando estoy en Valdivia…tiene 15 años…está en el San Nicolás…en primero…*>>, la cual conoció en el último liceo en el que estuvo <<…*la conocí en el INSAT…después perdí contacto con ella porque me echaron del liceo y no volvimos a vernos… después un día nos juntamos, empezamos a conversar y después como a la semana nos pusimos a pololear…>>.* Sin embargo, esta relación no es aprobada por la familia de su polola <<… *su mama me conoce, creo la otra vez estábamos con ella y estaba como muy tarde porque ella tiene que estudiar al otro día, y ya iban a ser las 12,su mama la salió a buscar y nos pilló…ella me quedó mirando...estaba terrible de enojada…>>,* vivenciando esta situación como un momento tenso e incómodo <<*…me sentí terrible de incómodo…porque le estaba hablando terrible de golpeado la mamá, me despedí de ella y me fui no más…>>.*

Con respecto a su futuro, Ismael tiene como principal prioridad retomar sus estudios <<…*estudiar y portarme bien…el otro año quiero estudiar…>>,* junto con evaluar alternativas de realizar el servicio militar dentro de las Fuerzas Armadas <<…*De aquí a futuro, quiero estudiar, después quiero hacer mi servicio militar, lo quiero hacer en la marina sipo, y después sacar mis documentos y meterme a buzo, me gusta harto la marina...*>>, evidenciando la identificación e impacto que tiene el ejemplo de su cuñado en su vida <<…*en la Marina uno estudia, mi cuñado me contaba que uno estudia un año y medio…cuando salen le entregan la licencia, le enseñan todo lo que tiene que ver en la Marina, de buzo, todo lo que tiene que ver con la cuestión de los motores, y después cuando uno sale, uno tiene que hacer una prueba y si le va bien en la prueba, le entregan las licencias, de las mismas que tiene mi cuñado…>>,* mostrando gran interés por seguir la actividad laboral de su cuñado, en las pesqueras <<…*ese tiene todas las licencia que hay…se puede meter en cualquier motor, se puede meter hasta de capitán de una nave…>>.*

Finalmente, Ismael se describe a sí mismo con cierta dificultad <<…*de mí, no sé… ¿de mí? Mi forma de ser…Es que yo no la puedo describir, pero las otras personas como que la describen como me gusta a mí...>>,* destacando las cualidades que posee <<…*que soy buena onda…que soy buen amigo, buen pololo…>>.* En cambio, señala como una de sus debilidades, el carácter que tiene frente a los demás <<…*soy muy enojón… De enojón*

sí, porque a veces están leseando conmigo… y yo llego y me enojo… No, no de la nada porque a veces es como una broma, y yo llego y me enojo, pero no a llegar a los golpes pero me enojo no más…>>, lo que en definitiva refleja un bajo nivel de autoconocimiento.

4.2.5. Síntesis de las Autobiografías: "*Quienes Somos y Hacia Dónde Vamos*"

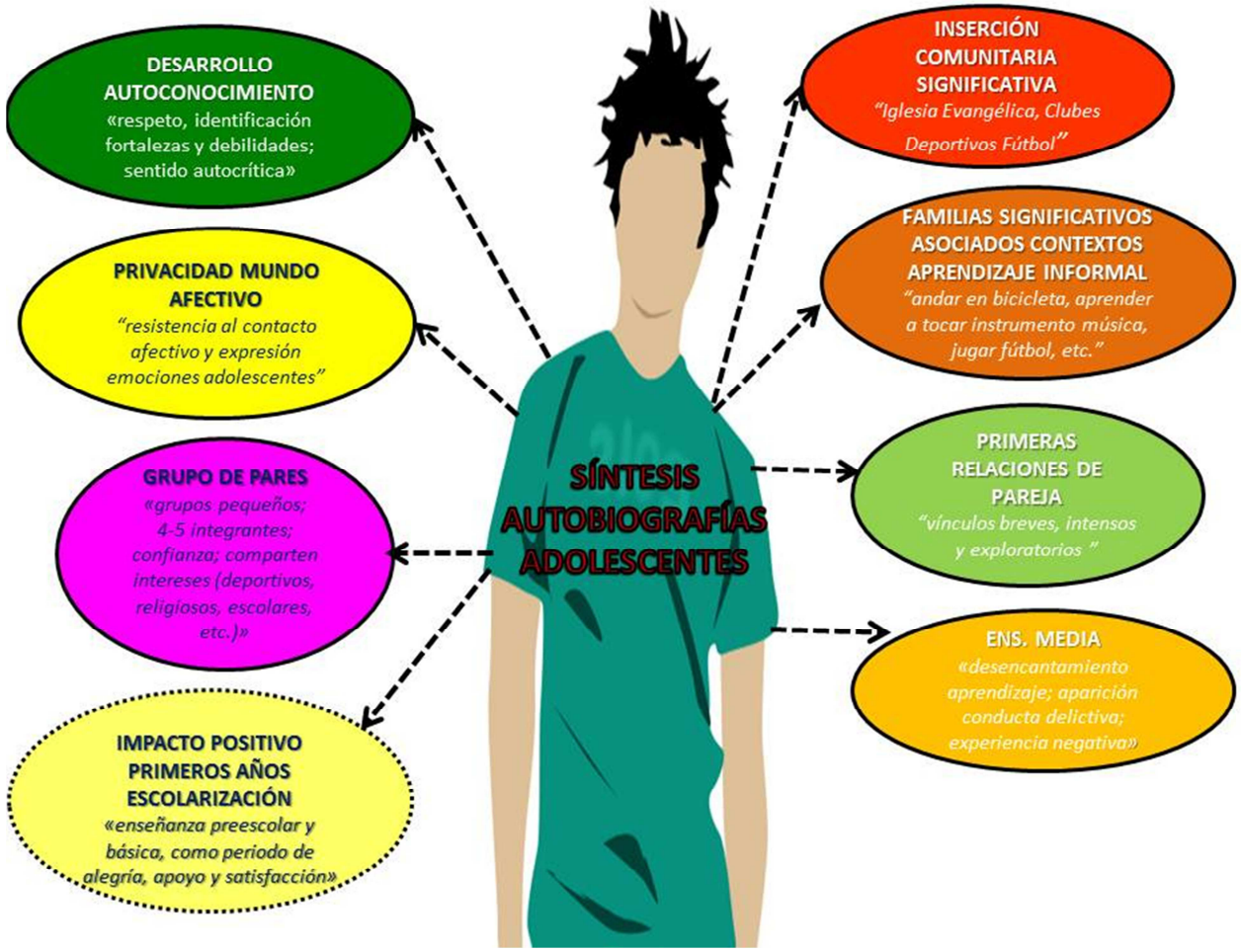

Figura 5: Síntesis Gráfica Principales Hallazgos encontrados en Autobiografías de los Adolescentes.

Es interesante observar que Rodrigo, Jaime y Jason muestran mayor desarrollo del autoconocimiento, siendo capaces de describir sus fortalezas, basadas en el respeto, el compartir con sus amigos, participar de actividades recreativas (como el fútbol) y/o religiosas (la Iglesia Evangélica por ejemplo), dar buenos consejos, saber hacer muebles, etc., y debilidades (desordenado, desobediente, no tomar en cuenta los consejos de sus padres, influenciable por el grupo de pares, la flojera, escasa cooperación frente a las labores del hogar, dificultad para la resolución efectiva de conflictos, etc.), siendo algo

característico la impulsividad y precario control de impulsos, factor que estaría vinculado a la infracción de ley que cometieron. Sin embargo, Ismael es el único de los jóvenes que muestra mayor dificultad en reconocer e identificar sus fortalezas, centrándose exclusivamente en los errores que ha cometido a causa de su mal comportamiento, desarrollando una imagen negativa de sí mismo.

Por otra parte, tanto Rodrigo como Jason, declaran participar activamente de la Iglesia Evangélica (junto a su familia), espacio donde son valorados y en el cual pueden compartir con otros jóvenes y/o lograr el dominio de algún instrumento musical (bajo, acordeón, guitarra, etc.). A diferencia de Jaime e Ismael quienes no mencionan a la iglesia como un tema relevante en su vida, pero si se vinculan a través del fútbol, como un ámbito de desarrollo y despliegue habilidades deportivas.

La totalidad de los jóvenes afirman que dentro de su grupo familiar, existe al menos una persona que ha sido significativa en su vida (tales como una hermana, cuñado, primo, padre, abuela, etc.), quienes les han brindado afecto, motivación para adquirir ciertos aprendizajes en contextos informales (como andar en bicicleta, jugar fútbol, aprender a tocar un instrumento, aprender a tocar un instrumento musical, etc.) y/o comenzar a definir su proyecto de vida (ingresar a la Escuela de Suboficiales, Marina o Carabineros, realizar servicio militar, obtener licencias dentro de la marina mercante, obtener un título profesional como ejemplo, mecánica automotriz, etc.). Particularmente, Rodrigo, Jason e Ismael, afirman expresamente sentir admiración por ciertos familiares (padre, primo, hermana, etc.), ya que a través de cómo han sido en la vida, han logrado cumplir sus sueños y ser alguien en la vida, siendo fuente de motivación para ellos, para cambiar su trayectoria vital. Pese a lo anterior, Jaime es quién muestra mayor dificultad o claridad en la construcción de su proyecto de vida, dado que posee bajo nivel de abstracción y absoluta desorientación respecto al futuro, intentando vivir el día a día.

Otro elemento en común que caracteriza a los jóvenes, es la reserva y recelo con que manejan su mundo afectivo, mostrándose distantes para compartir sus vivencias con su grupo familiar, pese a que todos se encuentran viviendo junto a sus padres dentro de la Comuna de Valdivia. En cuanto a las relaciones de pareja, es posible indicar que sólo Rodrigo e Ismael han pololeado más de una vez, desde temprana edad con jóvenes que

han conocido dentro del sistema escolar formal y/o actividades religiosas en las cuales participan. En cambio, Jaime y Jason (sólo ha mantenido relaciones pasajeras), no muestran interés real por el momento de entablar relaciones afectivas con el sexo opuesto, evidenciando mayor tendencia a la introversión, timidez y retraimiento; centrándose en compartir con el grupo de pares. Donde sí existen gran nivel de similitud es que los jóvenes poseen un grupo de amigos pequeño y restringido (no más allá de 4 o 5 amig@s), en quienes confían y con los cuales comparten intereses a través del deporte, iglesia, diversión, nivel escolar, etc.

Cuando describen su infancia, Jaime e Ismael de inmediato lo vinculan con sus experiencias vividas dentro del sistema escolar formal desde temprana edad, cuando ingresan en el jardín, afirmando que fue una de las etapas donde se sintieron más apoyados por sus profesores y donde experimentaron mayor felicidad. Por otra parte, Rodrigo y Jason describen que los mejores recuerdos de su infancia coinciden con los estudios de enseñanza básica, donde establecieron sus primeras relaciones de amistad, se divertían y no existían tantas responsabilidades. No obstante, toda esta situación cambia cuando ingresan a la enseñanza media donde sus vidas dan un giro dramático (mayor rivalidad con grupo de pares, diferencias significativas en la relación con sus profesores, oposición hacia las figuras de autoridad y problemas de comportamiento, establecimiento de relaciones de pareja conflictivas, bajo rendimiento escolar, mayor propensión a la repitencia, deserción y/o fracaso escolar, etc.), vinculado precisamente porque es el periodo en el cual cometieron el delito por el cual fueron juzgados penalmente (catalogados como delitos simples, tales como: robo por sorpresa, falsa alarmar a bomberos y otros, lesiones menos graves, etc.), convirtiéndose en un evento negativo que marcó sus vidas y la de sus familias significativamente. Esta situación es descrita superficialmente por Jaime (rabia e impotencia por el trato de la gente y Carabineros), pero principalmente por Rodrigo, quien logra percibir un trato distinto y discriminatorio por parte de las personas, tras la comisión del delito, ya que lo ven como alguien peligroso o delincuente; situación que no comparte, ya que asume esta situación como un error a través del cual puede aprender para su vida, ya que en la vida, todos pueden equivocarse, siendo lo importante poder superarse y no cometer nuevamente el mismo error.

Finalmente, Rodrigo y Jason declaran haber podido cambiar positivamente su comportamiento, tras la derivación al Programa de Salidas Alternativas, siendo capaces de lograr mayor responsabilización, autocontrol y madurez frente a su comportamiento; reconociendo la importancia de la perseverancia y el esfuerzo sistemático en sus deberes (escolares, laborales, familiares, etc.), para lograr ser alguien en la vida (completando sus estudios, trabajando, tomando en cuenta consejos de sus familiares, etc.), mejorando sus relaciones interpersonales, etc.

4.3. ANÁLISIS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

4.3.1. Entrevista en Profundidad de "Rodrigo": "En la Vida no hay Nada Imposible"

Rodrigo describe su actual ocupación <<…*estoy estudiando en el Liceo Luis Moll Briones…el 3° y 4°medio…*>>, afirmando que dicha actividad la desarrolla a diario <<…*todos los días, de tres a siete y cuarto…*>>, mostrándose conforme con sus desempeño escolar actual <<…si, me ha ido bien, aunque igual de repente hay su cosas que cuestan, pero ahí estoy poniéndole empeño…>>. Posteriormente, se inicia la profundización en su historia de vida, explorando los contextos o espacios de aprendizaje más significativos para Rodrigo, quien tiene una visión clara y precisa sobre la importancia que han tenido en su vida, su familia y la Iglesia Evangélica <<…*en primer lugar, mi casa porque ahí tengo padres que me dan consejos que poder hacer yo, el liceo, la iglesia, y, eso son los lugares que yo puedo decir que, me ayudan…*>>, siendo capaz de explicitar los aprendizajes más valiosos extraídos de su núcleo familiar <<…*de que sea un hombre honrado, trabajador y que si quiero algo me esfuerce, que siempre sea un hombre derecho…*>>, y por otra parte, indicando que dentro del sistema escolar formal ha logrado desarrollar un mayor grado de responsabilización y madurez sobre su vida <<*…de que sea responsable, que cumpla con mis cosas cuando me mandan trabajo, porque, así uno aprende a ser responsable en la vida, me ha ayudado en los valores… a ser un hombre esforzado por mí mismo, por valerme por mi mismo, por no mirar en menos a otros, por seguir luchando por lo que quiero hacia al futuro…*>>, y al mismo tiempo, describe escuetamente otra serie de aprendizajes extraídos del sistema escolar <<… *en el liceo me ha enseñado a escribir, a sumar, a todos los problemas que uno*

enfrenta, poder solucionarlo que todo hay una solución..>>, de carácter práctico para su vida.

Sumado a lo anterior, la inserción de Rodrigo en la Iglesia Evangélica, ha sido un pilar central en su vida, *<<…la iglesia ha sido una cosa fundamental de mi vida que me ayudado mucho, porque así, yo puedo ver, que yo no soy igual que todos los jóvenes…de que yo no puedo robar, andar haciendo cosas que no debo, me enseñan a ser un hombre de bien, respetuoso…>>,* evidenciando la entrega de valores esenciales para el desarrollo de comportamientos prosociales, junto con motivarlo en el logro de sus metas personales <<…*eso me enseña la iglesia, a seguir adelante cuando muchas veces vienen pruebas, dificultad, yo puedo seguir adelante, aunque cuesta..>>.* Dentro de este mismo contexto, Rodrigo reconoce haber desarrollado habilidades artísticas dentro de la música <<…*esas cosas me ha enseñado la iglesia, como a tocar instrumentos…>>,* destrezas que lo sorprendieron significativamente.

Con respecto al manejo y organización de su tiempo libre, Rodrigo evidencia cierta monotonía y escasa presencia de actividades recreativas *<<…me levanto a las, 11 o 10, como, me baño, miro un poco de tele´, y veo el horario para irme a mis clases…>>*, incluyendo de manera esporádica la búsqueda de leña para su familia <<…*de repente voy a buscar a leña, más que nada, para la casa pero nada más… salimos tipo 8 hasta las 12, ahí toy´, ahí se me acorta más la mañana…>>,* siendo acompañado por familiares significativos <<…*Ahí con mi hermano, de repente con mi papá, pero de repente así más con mi hermano, por que como mi padre trabaja voy más con él…>>,* y donde demuestra habilidad para conducir el vehículo familiar <<…*vamos a buscar leña en el furgoncito…>>.* Mientras realiza esta actividad, Rodrigo evidencia la adquisición de una serie de aprendizajes ligados al ámbito forestal, por medio de la observación *<<…primeramente uno mirando las aprende, pero no me ha costado tanto, yendo…uno se acostumbra y ahí uno va aprendiendo, contra más uno practique las cosas, no se po manejar, sacar leña…cortar con la motosierra, todo y eso uno lo va aprendiendo, cuando va practicando más cada vez…>>.*

En lo que respecto a su historia escolar formal, Rodrigo comenta que su actual establecimiento educacional posee una infraestructura muy precaria <<…*es muy helado,*

prenden la calefacción tipo 4:30 a 5, de repente no la prenden, y la comida, dan y de repente no dan, de repente dan, los recreo no hay ninguna entretención...ahora recién están poniendo mesa de pin –pon…>>, recalcando que estos factores son foco de incomodidad y desmotivación, dándose cuenta de que existen ciertas deficiencias en los procesos enseñanza, cuando se comparan con establecimientos educacionales particulares <<…*este año, llegó un chico nuevo del Windsor School, y eso todo lo habían pasao´ a él, lo sabe todo eso, hay cosas que nos pasaron el año pasado, y la están repitiendo este año…>>,* mermando sus oportunidades de desarrollo. Sin embargo, también considera que existen elementos positivos dentro de su liceo, ya que le dan la oportunidad de poder nivelar sus estudios de manera flexible <<…*ahí dan la posibilidad de que uno si tiene un problema o no sé…tiene que hacer algo, ellos dicen ya te doy permiso ven y anda y en esos términos…>>,* junto con valorar la tolerancia y compromiso de sus profesores hacia sus procesos de enseñanza <<*…Es bueno, porque igual enseñan harto, los profesores son buenos, y hay una buena educación…enseñan bien, se preocupan del alumno, cuando le faltan una nota y en ese sentido yo hayo que los profesores son buenos, se preocupan cuando uno le falta una nota, o le va a dar un promedio rojo, o hay tal profesor como lo puede arreglarlo, para que uno pueda, no salir mal de sus promedios…>>*. Asimismo, describe una relación cordial y positiva en la convivencia con sus compañeros dentro del aula <<…*no somos muchos, pero me llevo bien con mis compañeros, son buenos y cuando uno falta a clases…están ellos llamando, porque no viniste, me apoyan…están ahí preocupados…>>,* que lo motiva a continuar inserto dentro del sistema escolar formal.

Retomando la idea anterior, cuando se profundiza en los factores personales que movilizan a Rodrigo para continuar con sus estudios, éste refiere que son los valores entregados por sus padres, tales como el esfuerzo y la superación personal <<*…el ver el esfuerzo de mis padres, de que ellos se preocupan por mí, y que ellos quieren una, una cosa mejor para mí, de hecho un esfuerzo que yo veo en ellos, y que me da aliento para yo poder seguir adelante con mi metas que tengo…>>,* fuente de inspiración y lucha para conseguir sus metas. Prueba de ello, es que sus padres se interesan para que Rodrigo asista a clases y tenga los recursos necesarios para completar su enseñanza media <<…*se preocupan de mis nota, van a conversar con el profesor, suelen darme plata*

cuando llueve para la locomoción, o cuando ya de repente ya falto un día, ya me están catetiando´, que vaya y que no falte…me dan aliento; se preocupan de mis notas, conversan con el profesor, conocen mi Liceo, yo veo que ahí ellos me apoyan, en mi educación...>>.. De tal modo que sus padres (principalmente su madre), participan en algunas instancias del proceso formativo de Rodrigo <<…*en las reuniones de apoderados cada mes, en los bingos, rifas, sorteos, o cuando está de aniversario el Liceo…ahí están apoyándome…>>*.

Otra temática interesante que se profundiza en la Historia de Vida de Rodrigo gira en torno a la construcción de la infracción de ley, reconociendo que había cometido otros delitos previamente, en los cuales no había sido descubierto <<…*cuando me metí en el primer delito, hurto de una parka en Ripley…salió de mí mismo, nadie me dijo, tu anda a robar, llegué y cometí, después seguí… fueron como dos…>>,* evidenciando autonomía, creatividad y destreza en la perpetración de diversos robos, sin ser sorprendidos por los dispositivos de seguridad de una multitienda. Esta propensión al delito mostrada por Rodrigo, se vería de alguna forma potenciada cuando inicia su relación de pareja, con una joven que muestra amplia trayectoria delictiva y compromiso biopsicosocial <<…*no sé po, porque yo me metí en ese delito por mi pareja!, por un problema que tenía con el guardia, y yo para defenderla a ella, le pegué a aquel guardia…del Santa Isabel…y ahí influyó todo po, y ahí me metí acá… ella igual solía andar robando, el guardia ya la conocía ya, y ahí fue que él se acercó, y yo la defendí, y ahí, fue que caí yo*…>>. Sin embargo, asume parte de la responsabilidad, al haber actuado impulsivamente y sin sopesar las consecuencias de sus actos <<…*por mi decisión mía, igual, porque yo ya estaba, estaba fuera de mi casa, hacía lo que quería…no iba a clases… seguí desordenándome…>>,* comportamiento que lo tiene tremendamente avergonzado y del cual ha podido obtener aprendizajes valiosos para su vida <<*… me arrepiento de lo que hice, pero bueno, por algo a lo mejor tuvo que pasar, para yo aprender de la vida, porque no todos nacen sabiendo y de alguna forma uno tiene que aprender a solucionar las cosas, los problema y a salir adelante…>>.*

La judicialización del delito cometido por Rodrigo, motivó su ingreso y permanencia en el PSA ACJ por 12 meses aproximadamente, instancia en la cual logró reflexionar sobre lo sucedido, madurar y valorar la importancia de superarse individualmente, estudiar

y luchar por ser alguien en la vida <<…*de que me fui de acá, de los consejos que recibí acá, y todo, y todo eso me ha ayudado y me ha servido de harto, porque continúo con mis estudios…he hecho curso de administración de bodega, bodega, Prevención de Riesgo, Inventario, primeros auxilios…eso es lo que me ha ayudado a mí, tener una meta…*>>, de acuerdo a la definición y construcción de su proyecto de vida que gira en torno a poder ingresar a las Fuerzas Armadas <<…*llegar a ser un uniformado…>>.* En este proceso de madurez y superación personal, Rodrigo ha logrado acceder a nuevas instancias de capacitación formal <<…*he podido aprender como ordenar una bodega, distribuir, y almacenar lo que llega, lo que sale, distribuirlo me entiende, como se hace un, un inventario, como se despacha, y todo eso, yo aprendí ahí…del SENCE…>>,* potenciando sus recursos y competencias personales de manera autónoma y voluntaria.

La confianza, el respeto y las buenas influencias, son para Rodrigo, elementos claves a la hora de caracterizar su visión acerca de la amistad <<*… la amistad para mí, es poder tener amig@s donde yo pueda confiar...sea educado, que sea un hombre responsable, un amigo responsable, y que trate bien a las personas…*>>, reconociendo que siempre ha sido de pocos amigos <<…*yo no me involucro en las amistades…por muchas veces las amistades no me llevan a nada bueno, me influyen en cosas malas, y por eso muchas veces yo evito de tener amistades…>>,* tras la desconfianza que surgió en el pasado, cuando un amigo lo abandonó mientras cometía un hurto en una multitienda <<…*tuve un amigo, que una vez me dijo…le obedecí, me llevó a cometer un delito, yo andaba con él esa vez, y él después se fue y me dejó solo, cuando me agarraron él, llegó se fue y me dejó solo…>>,* justificando que a raíz de este episodio, ha mantenido cierta distancia con el grupo de pares *<<…yo por eso le digo, es mejor tener amigo y conocer bien su amistades… ahora no tengo tanto amigo, así conocidos tengo harto, pero amigos que converso, que tiro la talla, tengo como tres o dos amigos, más no…>>.* Los amigos más cercanos que tiene Rodrigo, se caracterizan por compartir el mismo establecimiento educacional <<…*estudian conmigo, están en mí mismo curso, conversamos y tiramos la talla, son bueno, son respetuosos, tan´ siempre ahí preocupados, siempre atentos de lo que me pueda pasarme, o porque falto o si me falta una nota, o hay prueba, ellos me están avisando, que mañana hay prueba que vaya al Liceo…>>,* valorando positivamente su preocupación y apoyo que le brindan en la nivelación de sus estudios.

Por otra parte, Rodrigo se siente orgulloso del proceso de cambio y aprendizaje que ha ido logrando tras su egreso del PSA ACJ en miras asumir mayor responsabilidad y compromiso frente a sus metas personales <<…*yo he aprendido de poder valerme de mí mismo, manejar, de respetar a las personas para que me respeten, de poder enfrentar la vida solo… buscar trabajo solo, hacer trámites…sacar las papeles de Fonasa, Registro Civil, todas esas cosas ya la he podido hacer solo, puedo hacer cosas que antes no podía y ahora lo puedo hacer…>>.* Todos estos cambios positivos logrados por Rodrigo se ven potenciados por la apertura al aprendizaje que muestra y los deseos de superación personal <<*…lo que me motiva es ver el esfuerzo de mí mismo, de que yo he tenido que pasar para llegar hasta donde estoy ahora, eso mismo me da aliento, fuerza, para decir, bueno yo quiero más, quiero seguir aprendiendo, quiero seguir viendo las cosas de otra manera, y quiero, quiero seguir cada, cada día aprendiendo más, y eso todo lo que yo he pasado, lo que yo he vivido y eso todo, todo eso yo lo miro y me da fuerza para yo poder hacerlo, me entiende…>>.*

El significativo proceso de cambio desarrollado por Rodrigo, lo ha llevado a concebir una visión lineal y formal acerca del aprendizaje <<…*primeramente tengo el contenido claro, cuando yo ya sé y he practicado lo que yo he estado haciendo…como, por ejemplo, cómo administrar una bodega, de principio no sabía nada, pero pasaron los meses, fui aprendiendo, llegó el momento que dije, ya me paré yo mismo, intenté y me dio resultado, y puedo decir que ahora tengo todo claro y puedo administrar una bodega, porque ya pasé, estudié y puse harta atención de todos los contenidos de lo que estudié...>>,* donde recalca la importancia del ensayo, la atención y la aplicación práctica de los contenidos que recibe en instancias formales de enseñanza (como por ejemplo: una capacitación). En este mismo sentido, refleja evaluar sus resultados y desempeño a partir de los parámetros formales que caracterizan el sistema escolar formal, representado por una calificación *<<…poder aprender bien los contenidos que me están pasando y que yo pueda salir con buen promedio, con buenas notas, con una hoja de vida impecable…salir con una enseñanza buena…>>.*

Finalmente, se observa que Rodrigo tiene una visión positiva respecto al futuro donde se encuentra enfocado en completar su enseñanza media <<…*terminar mis estudios, porque yo sé que si no lo termino, voy a llegar a trabajar, en la construcción… un*

invierno mojándome, o estar barriendo las calles…>>, para acceder a mejores oportunidades laborales en el futuro, a partir de su propio esfuerzo <<…*si me esfuerzo, voy a tener un trabajo digno y no voy andar sufriendo…un buen sueldo y ahí voy a tener hartas posibilidades…un trabajo, una familia, esforzándome…que salga de mí el esfuerzo, de que no otro venga y me den todo fácil, de que me esfuerce yo, para un día poder decir, bueno todo lo que tengo, y lo que soy es por mi esfuerzo…>>.* Asimismo, muestra claridad y comprensión respecto a su proyecto de vida ligado a poder ingresar a las Fuerzas Armadas siguiendo el ejemplo de su hermana <<…*ser uniformado…entrar al Ejército de Chile, donde está mi hermana, allí me gustaría llegar, poder ser un gran servidor a la patria…bueno vi a mi hermana que llegó a ser uniformada, y ya le queda poco pa´ egresar de ahí…>>* y/o ingresar a la educación superior <<…*estaba viendo la carrera de Prevencionista de Riesgo, o si no sacar mi licencia de conducir, para poder conducir camiones de carga pesada…>>.*

La profundización en su Historia de Vida, ha sido para Rodrigo una instancia de enorme crecimiento y desarrollo personal, donde logra comprender que a la hora de aprender se torna fundamental el esfuerzo, la constancia, la superación y el optimismo frente a las adversidades <<… *si uno quiere ser alguien en la vida y se esfuerza, yo creo que lo logra, si uno se lo propone, y sale con dificultad…lucha, eso tiene que salir de uno, y eso es un elemento necesario en la vida, en poder tener un fin hacia adelante, una meta…>>* junto con valorar positivamente su proceso de cambio tras la infracción de ley, descubriendo sus recursos personales para el logro de sus metas <<…*de lo que cometí, el delito… llegó un momento a reflexionar de todo eso, a meditar, que dije bueno ya, cometí hartas cosas, pero ahora llego y me paro a empezar una nueva etapa, un nuevo estudio, a preocuparme de mismo, de ser un hombre honrado, respetuoso, respetar a la gente, y todo eso…tengo harta habilidades que yo puedo dar…>>.*

4.3.2. Entrevista en Profundidad de "Jaime": "Descubriendo mis Verdaderas Potencialidades"

Jaime, quién recientemente cumplió la mayoría de edad <<…*tengo 18 años…>>,* plantea que su prioridad en este momento de su vida son sus estudios <<…*Estudio en la nocturna dos por uno…en el liceo San Nicolás haciendo primero y segundo…poder lograr*

sacar mi cuarto medio…>>, enfocado a su posterior ingreso a las Fuerzas Armadas <<…*pa'el si es que me puedo ir al servicio…>>,* dicha actividad tiene una frecuencia diaria y de carácter vespertino <<…*De las siete y media hasta la tarde, hasta veinte pa' las once…>>,* junto con compartir alegremente que se encuentra participando de un taller de fútbol <<*…pero los martes salimos a las diez…o sea, salimos a las once porque tenemos un taller de futbol dentro del liceo que nos dieron la oportunidad de poder jugar en el gimnasio…>>.*

Iniciada la entrevista en profundidad, Jaime evidencia cierta confusión para referirse a los contextos, espacios o lugares de aprendizaje más relevantes en los que se ha insertado <<*…(duda)…en varias partes he aprendido…>>,* sin embargo, logra describir superficialmente contextos formales (como la escuela) <<*…cuando estaba estudiando en la básica…cuando me cambiaban de escuela……. en los liceos que estuve…>>,* alternados con los contextos informales (como la población) <<…*en la calle igual, a veces con los amigos…en las poblaciones, en otras poblaciones, en la población de mi primo…o en las poblaciones de otros amigos…casas de amiguitos míos…de mis compañeros de curso…*>>, donde refiere haber tenido su primer acercamiento a las drogas lícitas <<…*aprendí a fumar… a no explotar cuando tengo el alcohol dentro del cuerpo, cuando no puedo seguir tomando más allá, y estoy curado…he aprendido a controlarme con eso…>>.* En el mismo sentido, dirige su mirada hacia aprendizajes adquiridos durante su infancia <<…*he aprendido a andar en bicicleta igual…*>> donde recuerda significativamente el apoyo brindado por su padre para lograr dominio sobre la bicicleta <<*…aprendí a andar en bicicleta…mi papá me enseñó a andar en bicicleta…>>,* donde debió mostrar constancia y esfuerzo durante la práctica en bicicleta <<…*sufrí mucho si cuando…anduve en bicicleta, porque me pegaba todos los días en los dedos…me caía, me pelaba las rodillas, los brazos, el codo…y después de un tiempo, aprendí a andar más seguido solito*…>>.

Por otra parte, Jaime describe que a raíz de su ingreso al sistema escolar formal pudo aprender a manejar un computador <<…*aprendí a usar un computador…en horas de clases nos llevaban a la sala de computación…*>>, volviendo a recordar positivamente que con el apoyo de un familiar significativo <<*…yo no sabía mucho, y como mi prima tenía un computador, ella me enseñó a manejarlo…estaba pendiente de lo que yo*

hacía….y lo que me explicaba…tenía que poner atención…>>, podía adquirir el dominio sobre tal recurso informático, por ende, aprender a utilizarlo y ampliar tales habilidades hacia otro tipo de tecnologías de manera autónoma *<<…Aprendí a usar teléfono desde los antiguos, hasta los que han salido ahora…los touch… aprendí a conectarlo también al computador…o a los dvd o a la tele…>>.*

Resulta característico en Jaime, que durante la entrevista desarrolla y profundiza la construcción de diversos aprendizajes adquiridos dentro del contexto informal, por ejemplo refiriéndose al desarrollo de sus habilidades deportivas *<<…a jugar a la pelota…>>,* donde el apoyo de su familia y el grupo de pares *<<…lo logré gracias a mis amigos, al apoyo que me dan…a mis papas igual…a mi hermano igual… jugábamos juntos…>>* ha sido un pilar fundamental para el despliegue de sus recursos, así como también evidenciando autonomía e independencia <<…*he aprendido cuando me mandan a comprar, saber llegar a las partes, memorizar los caminos, calles, pasajes, poblaciones; a cocinar, a manejar el dinero…saber que colectivo sirven para llegar al lugar donde necesito llegar…>>,* y creatividad en la elección de su propia vestimenta <<… *he aprendido a elegir mi ropa, a vestirme a la pinta mía, algo que se adapte a mi cuerpo…y no vestirme al gusto de los demás… hago unos detalles…y la hago pa' mi…mi estilo…>>,* reflejando claramente la necesidad de diferenciación e identidad propia, característico de la etapa evolutiva en la que se encuentra.

Por otra parte, Jaime muestra tener una rutina diaria monótona <<…*a veces veo tele, escucho música…a veces salgo a la calle hasta cierta hora después me entro,….pa' arreglarme irme pal' liceo, después salgo del liceo me quedo fuera un rato, hasta cierta hora, después me entro…>>*, junto con reconocer que comparte el tiempo libre con su grupo de pares *<<… pararme en la esquina a fumarme unos cigarros, o a veces tomarse unas cervecitas igual con los amigos…casi todos los días…>>,* sin practicar otro tipo de actividades recreativas <<…*no tengo otras actividades que yo haga…>>,* dado que tras practicar fútbol de manera regular dentro de un equipo, su motivación fue decayendo <<…*antes me gustaba jugar, pero ahora como que ya no…>>,* al ver el desinterés de su entrenador por lo que hacían dentro del campo de juego *<<… los entrenadores que tenía yo, no me gustaban sus actitudes… cuando nos tocaba jugar; se dedicaban a tomar y nos*

dejaban a un lado a nosotros, o sea estaban pendientes de ellos en vez de nosotros…no nos apoyaban en nada….y si perdíamos nos echaban la culpa a nosotros…>>.

En lo que respecta a su trayectoria escolar, Jaime tiene una visión positiva acerca de su actual establecimiento educacional <<*…Es bueno…es bacán, no andan pendiente de uno...los profesores son buen onda…te entienden, a veces te ayudan en las pruebas…dejan fumar dentro del liceo…podemos llegar a la hora que queramos…y nos dan de comer dentro del liceo en la noche…>>,* recalcando la importancia de la flexibilidad en las normas <<…*no te andan retando todos los días…las posibilidades que nos dan… de poder jugar a la pelota en el gimnasio, que nos dan una hora…que nos dejan fumar…y podemos salir a la hora que queramos nosotros…>>,* y cercanía entre profesores – estudiantes. Sin embargo, también muestra cierto malestar y descontento frente a la precaria infraestructura de su liceo <<*…le cambiaria las chapas a las puertas porque no se cierran….la calefacción adentro, porque todos los días está helado…pasamos frio adentro; cuando hace frio en las noches…cambiaria las mesas de pin pon que están todas rotas…arreglaría los vidrios del liceo, porque igual están, algunos que tan sin vidrio…le colocaría asiento igual, más asientos…>>,* y por otra parte, cuestiona las metodologías de enseñanza empleadas por sus profesores en la entrega de contenidos <<*…el profesor de naturaleza, que dicta mucho y uno se cansa también de escribir…igual sigue dictando…El Profesor de matemáticas hace unos ejercicios bien raros, como que cuesta expresarlo, poder resolverlo…>>.* Pese a lo anterior, muestra deseos de completar su enseñanza media gracias al apoyo y ejemplo que le entregan a diario su núcleo familiar actual <<*… el esfuerzo que han tenido por mí; y poder llegar a ser alguien importante en la vida…poder tener un trabajo, una familia, una casa…terminando los estudios…>>,* evidenciando interés por superarse y y acceder a mejores oportunidades de desarrollo <<…*conocer otro ambiente más adelante…poder aprender cosas nuevas igual…>>.*

La familia de Jaime apoya su proceso formativo dentro del sistema escolar formal <<*…ayudándome hacer las tareas, a entender las materias…me ayudan en lo que es lenguaje, matemática, inglés, todas las materia me ayudan…me di cuenta de que si se preocupan por mi…que quieren que no vaya mal en el liceo…>>,* donde su madre asume un rol protagónico al haber nivelado recientemente su enseñanza media <<…*mi mamá*

cuando llega del trabajo me ayuda… si porque hizo su tercero y cuarto…si estudió un año…el año antepasado…>>. En este mismo sentido, Jaime indica que existen escasas instancias de participación de su familia frente a su establecimiento educacional <<…*mis papas no participan en las actividades…en mi liceo, porque no se hacen muchas cosas, o se hacen cosas pa' nosotros no ma' pa' lo' alumnos…>>,* las cuales sólo se remiten al control del comportamiento y desempeño escolar <<…*no hacen reuniones…a veces se acercan a hablar con los profesores, con el director…pa' ver cómo voy en los estudios…>>.*

El grupo de pares en la vida de Jaime se convirtió en un factor que influyó significativamente en su vinculación a la infracción de ley, dado que mantenían amplia trayectoria delictiva <<*… antes de llegar yo aquí a este programa, tenía amigos que salían a robar a veces…>>,* los cuales mantenían patrones de consumo de drogas habituales <<…*tenía amigos que tomaban todos los días,* que estaban metidos en las drogas…>>, contexto propicio en el cual Jaime experimentó la necesidad de conseguir dinero para continuar consumiendo Alcohol <<…*salí con un amigo…y ese amigo andaba con otra persona que no conocía, yo andaba con mi primo, andábamos en el centro dando vueltas… no teníamos plata pa' tomar…>>,* por medio de la comisión de un delito <<…*se me ocurrió salir a robar algo, por si acaso, a ver si podíamos conseguir dinero, fue una vola' que se me pasó por la mente…>>,* desconociendo las consecuencias de sus actos <<…*pensé que no me iban a pillar…>>,* construyendo una nueva perspectiva frente a lo ocurrido y mostrándose arrepentido por la gravedad de sus acciones <<*…me atraparon a mí y a mi primo, fue un momento fome para mí, que no me gustó…que me di cuenta que no (arrepentimiento), que estaba mal lo que había hecho, porque es fome estar en el calabozo…>>,* generando consecuencias a nivel individual <<…*como que eso me destruyó un poco la vida…>>,* familiar <<…*porque mi familia se sintió mal…>>.* No obstante, el delito cometido le permitió acceder al PSA ACJ y aprender de sus errores <<…*di con esto (el PSA ACJ), me dieron la posibilidad de venir pa'ca, que aquí me hicieron cambiar mi mentalidad, mi forma de ser,… y con eso aprendí de no… salir a robar nunca más…>>.* Profundizando en su Historia de Vida, Jaime es capaz de reconocer que desde temprana edad comenzó a vincularse a los delitos <<… *igual antes salía a robar yo, pero antes no me pillaban, antes robaba yo igual en las calles, dentro de*

mi escuela… igual a los compañeros… Como a los once o doce…en la calle me dedicaba a robar gorros, teléfonos, polerones…en el liceo que sea, en la escuela igual varias veces…les robaba los teléfonos a mis compañeros…o se los pedía prestados y no se los devolvía más……audífonos igual…>>, para satisfacer necesidades individuales <<*…después todo eso los vendía… me la salía a tomar con los amigos…o a veces me compraba ropa o alguna cosa que me faltara…>>* o familiares <<…*se la pasaba a mi mamá...>>.*

Hoy en día, Jaime ha logrado reflexionar sobre sus propios errores <<…*Lo que hacía antes, me parece mal porque me di cuenta que eso estaba demasiado mal andar o salir a robar… gracias a Dios, cambié totalmente me di cuenta que robar era malo…>>,* asumiendo mayor grado de responsabilización frente al comportamiento del pasado y comprendiendo la importancia del respeto a los demás <<… *porque a la gente…esas cosas les costaba plata…y que igual como que cuesta un poco conseguir la plata, trabajo…y también no me gustaría que lo que hacía yo antes, no me gustaría que me lo hicieran a mi…porque igual…como que uno igual, todo lo que hace antes, lo carga en su conciencia…como que eso te deja inquieto un poco, andas pensando en todo lo malo que hiciste, como que no te acordai de cosas buena que hacías antes…>>,* la honradez <<*…hay que ser honrado…>>,* reflejando mayor empatía y madurez tras los errores del pasado. Esta nueva visión acerca de su vida, le ha permitido a Jaime convertirse en un líder positivo dentro de su grupo de pares, previniendo la comisión de delitos <<… *a veces se le pelan los cables por salir a robar o hacer alguna cuestión, y yo les digo que no…que paren su mano porque eso….es fome, me hacen caso, porque saben cómo soy yo cuando no me siguen el objetivo de las cosas que les digo yo…tratamos de controlarla, hablarlo con palabras…>>* y orientándolos para que respeten las normas legales existentes en Chile <<…*darle consejos a los amigos que tengo ahora porque…son menores de edad, entonces le doy un consejo…porque yo ya pasé por eso y no quiero que pasen por lo mismo que pasé yo…>>.*

De acuerdo a lo anterior, Jaime ha sido capaz de construir una visión positiva acerca del valor de la amistad <<*…que andan en todas conmigo, que me acompañen en alguna cosa que tenga que hacer yo; que no me anden involucrando en las drogas, no andamos peleando entre nosotros, no nos insultamos, que andamos siempre ahí con el*

respeto…que si tengo algún problema, me ayudan ellos…o si alguien me quiere pegar, me dicen que hable con palabras y no irse a los golpes…>>, destacando la importancia del respeto, la confianza, el compañerismo y la resolución efectiva de los conflictos.

Avanzando en la entrevista, Jaime es capaz de emocionarse cuando se refiere a su abuela materna <<…*mi abuela murió de esa cuestión del diabetes ¿parece?, y pa' eso fue grave…*>>*,* evento que lo marcó significativamente dado que inmediamente vino acompañada por la muerte repentina de la pareja de su abuela (para quien el joven era como un abuelo) <<…*y con la pareja que estaba mi abuelita…murió porque se ahorcó…porque soñó que mi abuelita le decía que tenía que irse con ella…y mi tata se volvió loco, empezó a tomar parafina y tuvo la decisión de ahorcarse…*>>*,* evidenciando patrones de compromiso psicosocial dado los antecedentes familiares de suicidio <<…*al igual que mi tío, también se ahorcó porque su mujer no lo pescaba…era pareja de la hermana de mi mamá…*>> y violencia intrafamiliar asociado al consumo abusivo de alcohol por parte de familiares cercanos <<…*mi tía no lo pescaba, tomaba todos los días, se ponía agresivo con su hija, con mi tía les pegaba…*>>*,* situaciones que lo motivaron a generar un cambio significativo en su vida <<…*y como que eso me cambió y me hizo ser la persona que soy…desde el momento en que murieron mis familiares, aprendí a estudiar, sacar logros, salir adelante pa' poder ayudarle a mi familia, poder conseguirme un trabajo estable, ser una persona importante en la vida…*>>, evidenciando un punto de giro en su trayectoria vital <<…*las elecciones que he aprendido yo…a no seguir robando otra vez; a no faltarle el respeto a los demás, para que no me lo hagan a mí…*>>, dando cuenta del desarrollo de la empatía <<…*No pegarle a una persona más chica que yo, no me gustaría que llegara una persona más grande y me pegara a mi…*>> y los deseos de superación personal <<…*poder superarme a mí mismo, tener una meta y pasarla… a no ser alguien que esté ahí sin trabajo….flojo…*>>*,* asumiendo con mayor convicción su etapa evolutiva y la madurez necesaria para atreverse a dar el cambio en su vida y alcanzar su proyecto de vida <<…*llegar a ser lo mismo que está haciendo mi primo… poder hacer mi servicio militar…quiero ser soldado profesional*…>>.

Finalmente, Jaime muestra mayor apertura y capacidad de análisis a su proceso de aprendizaje (asociándolo al contexto formal que tiene lugar en su Liceo), mencionando que la actitud distante y rígida de sus profesores no le permite mejorar su desempeño

escolar <<*…la forma en que no me entienden los profesores, cuando les digo que no entiendo la materia…>>,* identificando vacíos en su historia escolar que le impiden aprender al mismo ritmo que sus pares <<…*les explico yo que la materia que me pasan ellos, a mi antes no me la pasaron, no me enseñaron muy bien… cuando era más chico…o sea no, no se dedican a enseñar, sino que se dedican a ganarse la plata fácil…porque se me hace difícil, porque igual no tengo una buena base…>>*, generándose una relación tensa y conflictiva en el proceso de enseñanza aprendizaje <<…*yo le explico que no saco nada con venir todos los días temprano al liceo si las materias que me pasan no las voy a entender…>>,* debido al surgimiento de prejuicios acerca del desempeño escolar de Jaime <<…*Mis profesores piensan que soy flojo, que no vengo a clases…(frustración)…>>*. Ante este panorama tan sombrío que enfrenta Jaime dentro del sistema escolar formal, asume una visión lineal acerca de su aprendizaje <<…*cuando me pasan algo que tengo que hacer, lo miro, recuerdo en mi…pienso así…y digo ah esto yo sé hacerlo, es fácil…y lo hago… me acuerdo…las respondo, cuando me las memorizo en mi mente…me acuerdo de la pregunta y de la respuesta, después la anoto… sé que después al entregar la prueba, sé que me va a ir bien y no va a irme mal…>>,* donde debe memorizar y poner atención a los contenidos que se transmiten en el aula <<*…tratar un poquito más de atención… tratar de memorizarme las cosas…>>,* para lograr aprobar su nivel de enseñanza. De manera que completar su enseñanza media, le permitirá a Jaime acceder a una mejor calidad de vida en el futuro <<…*poder pasar de curso este año…sacrificarme por tener algo…tener un trabajo estable, una casa, una familia… ganar buena plata; ahorrar…>>,* junto con mejorar su presentación y expresión verbal <<…*con los modales, la forma de ser y hablar, poder ganarse la confianza de los demás…y el apoyo…>>.*

4.3.3. Entrevista en Profundidad de "Jason": "El Difícil Proceso de Cambiar y Recuperar la Confianza de mi Familia"

Jason es un adolescente que se encuentra inserto en el sistema escolar formal <<…*tengo 16 años, estoy en el liceo industrial…>>,* viviendo bajo el alero de ambos padres <<…*y vivo con mi familia, con mis padres y mi abuelo…>>.* Al preguntarle respecto a los contextos o lugares de aprendizaje más significativos que ha tenido, se refiere en primer lugar al liceo <<…*mis lugares de aprendizaje que más significativos son, el colegio,*

en el liceo, que igual aprendo harto…>>, como espacio de aprendizaje formal <<*…cuando tengo una duda le consulto al profesor para que me explique la materia, pa´ que me vaiga diciendo lo que me falta y en que tengo fortalezas y en cual ramo tengo debilidades, preguntarle al profesor…>>,* pero que le ha permitido acceder a instancias de autoconocimiento <<…*desarrollo personal igual…cuando estamos en consejo de curso…igual cuando uno se aprende a conocerse uno a si mismo igual con anotaciones…>>*, donde recibe retroalimentación respecto a su comportamiento en el aula *<<…he tenido hartas anotaciones negativas durante este primer semestre, entonces el profesor igual nos dice que nos portemos bien, nos va diciendo cosas que nos lleva a lo bueno…>>,* valorando positivamente la orientación del profesor al compartir la fe evangélica *<<…nos lleva a lo bueno, como es cristiano el profesor igual como…nos dice nos habla a través de la biblia igual…>>.* Dentro de este mismo contexto, Jason reconoce que ha logrado aprender con mucha dificultad las operaciones matemáticas básicas <<…*Igual en el liceo he aprendido…en básica, aprendí a dividir y sumar…me costaba harto la algebra y sacar la raíz cuadrada, la raíz cubica de cualquier número así me costaba he aprendido harto sobre eso, sobre las raíces cuadradas y la algebra… pero siempre en matemáticas me ha costado harto así, sumar me costó…>>,* la importancia del higiene y cuidado personal <<…*la limpieza…que uno siempre tiene que tener una higiene en el colegio...andar en el almuerzo, tiene que tener su cepillo de dientes, lavarse las manos antes de comer o sino hecharse alcohol gel pa´ no ganar alguna infección…>>,* y el respeto hacia cualquier otro miembro de la comunidad escolar <<…*Ser respetuoso igual con las cocineras y no andarlas apurando, diciendo así ya apúrate a las cocineras…>>.* Sin embargo, el poder aprender a leer en primero básico se convierte en un hito significativo en la vida de Jason *<<…en el primer semestre de primero básico teníamos que aprender a leer, y yo fui el primer alumno que aprendió a leer…>>,* al recibir el reconocimiento de sus pares <<…*igual me dieron un diploma, todavía lo tengo un diploma que dieron por aprender a leer, igual fue significativo ser como el primero de aprender a leer como un orgullo para mi…>>,* contando con el apoyo de sus padres para superar esta meta impuesta *<<…me ayudaba mi papá y mis hermanas...fui el primer alumno que aprendió a leer…>>.*

Otro espacio de aprendizaje significativo para Jason es la iglesia <<*…igual en la iglesia he aprendido harto, los pastores igual me instruyen que…>>,* donde existe cierto nivel de formalidad en la enseñanza de valores cristianos <<…*me llevan al buen camino así, que no haga cosas indebidas, me ayudan harto, pal´ orden del colegio, la disciplina que tiene que tener uno en el colegio…>>,* y la transmisión de patrones ideales de comportamiento a seguir <<…*como puede ser uno un buen cristiano, porque uno si es cristiano no puede andar diciendo insolencias…uno tiene que ser un buen camino para los amigos… no andar haciendo maldades así robando, porque eso en el ámbito de la iglesia… va a ser cualquier delito un pecado…>>,* promoviendo hábitos de vida saludable <<…*uno no puede andar fumando o tomando con los amigos, sino que dar el ejemplo, si uno no tiene esos vicios…>>* y el respeto hacia el prójimo ante todas las cosas <<…*Respetar a la gente, no mirar en menos a la gente, saber que todos somos iguales y que nadie es más que otro…>>.*

A su vez, Jason reconoce que tras su permanencia en el PSA ACJ, pudo madurar y adquirir mayor grado de autocontrol <<…*en el autocontrol así que uno tiene que pensar algo antes de hacerlo, si hay una billetera botada y nosotros vimos al que se le calló…tenemos que pensar porque igual puede traernos varios problemas encontrarse una billetera y dejársela…sería un delito y hay que medir todo así…si la entregamos igual puede ser beneficioso para nosotros, nos pueden dar hasta una recompensa. El autocontrol igual que hay que pensar antes de hacer las cosas, cuando llamé al aviso de bomba ahí igual me han enseñado que uno antes de hacer algo, tiene que pensarlo, contar hasta diez y después hacerlo y ver lo que le conviene y lo que no le conviene, hacer una balanza…>>*, siendo capaz de reflexionar respecto al delito que cometió e incorporando pautas de actuación para evitar nueva vinculación a la comisión de un delito. Este aprendizaje logrado por Jason, también ha podido desplegarse en otro contexto, ligado al ámbito deportivo <<…*Igual en el fútbol he aprendido harto porque igual he sido el capitán del equipo entonces uno siempre tiene que incentivar así a nuestros compañeros….Cuando vamos a jugar a la pelota tenemos que ir con la mente de ganar y jugar en equipo, porque en la cancha somos un puro equipo…>>,* evidenciando características de un líder positivo que contribuye al compañerismo dentro del equipo <<…*igual que si un amigo se manda un condoro´, así se hace un penal así no hay que*

echarlo abajo, sino que hay que apoyarlo no más, seguir adelante para salir a ganar…>>. Esta práctica sistemática de fútbol, adquiere un carácter formal al pertenecer a un determinado club deportivo <<*…en las Animas, en el equipo Racing…ahí desarrollamos estas actividades de fútbol…todos los fines de semana, los sábados, los domingos…>>,* que le permite potenciar sus habilidades deportivas en contextos informales habituales <<*…Juego a la pelota no más en mi tiempo libre, eso es lo único, hacer deporte…los viernes jugamos entre amigos…>>.*

Avanzando en la entrevista, Jason nuevamente se refiere a su actual establecimiento escolar, dando cuenta de que la calidad de alumnos que asisten a su establecimiento alteran constantemente la convivencia escolar <<*…hay alumnos que son de poblaciones y se creen choros. Andan robando igual… no dejan concentrarse en la sala, y además el profesor se da vuelta a escribir, le tiran papeles o sino le gritan insolencias, garabatos le gritan…porque el profesor no puede hacer su clase tranquilo…>>,* produciéndose incluso tráfico de drogas <<…*el año pasado igual se infiltraron dos detectives en el liceo, por la cuestión de que vendían droga los de atrás y eso igual influye harto, que venden cigarro igual en el liceo, los mismos alumnos, así se juntan en la parte de atrás…>>,* con riesgo de agresión física a quienes revelen estas prácticas <<…*pero si algún alumno dice les pegan eso…*>>. En lo que respecta a la infraestructura de su establecimiento, Jason se siente disconforme dada la excesiva cantidad de rejas que existen al interior de éste <<…*que hay muchas rejas, ya que parece cárcel el liceo… hartas rejas, una reja en el almuerzo, una reja para bajar al segundo piso, en el segundo piso también pusieron reja, para dividir el primero y segundo medio, abajo igual hay reja, para salir afuera para la calle, hay hartas rejas, entonces igual es como estar en una cárcel…en la fila del almuerzo igual colocaron unas rejas, es incómodo pasar por ahí porque los alumnos empujan y uno se golpea igual eso es lo malo que tiene…>>*, convirtiéndose en un ambiente inhóspito e incómodo para los estudiantes.

Por otra parte, reconoce en su liceo lo valioso de incorporar talleres vocacionales que le permitan definir su proyecto de vida <<…*los talleres vocacionales…Taller de mecánica automotriz, construcción habitacional, son los que más me gustan así, que son como que preparan para ser alguien en el futuro, tener una fortaleza detrás, es bueno en ese aspecto el liceo…>>,* motivando su eventual ingreso en la educación superior técnico

– profesional <<…*quiero sacar una profesión, quiero meterme a construcción habitacional para sacar una profesión…Me motiva para sacar mis estudios y para estudiar construcción habitacional…*>> y/o mostrando interés por acceder a las Fuerzas Armadas <<…*en segunda prioridad, quiero meterme al servicio militar y quedar adentro, o sea, sacar una profesión como milico…*>>. Dentro de su proceso escolar, Jason da cuenta de una alta participación de sus padres frente a sus estudios <<…as*istiendo a reuniones, conversando con el profesor, con el inspector me apoyan, en mis notas igual…cuando estaban bajas igual me apoyaron diciendo que tenía que salir adelante… me apoyan harto y siempre están ahí con todo lo que me pasa, así metidos casi todas las semanas, preguntando como va mi disciplina y mis notas…>>,* aplicando ciertos castigos para que Jason mejorara sus resultados escolares <<*…pero igual me restringieron algunas cosas, como no me dejaban salir para afuera hasta que no estudie una hora, no sé… estuve como una semana castigado por eso…>>.*

Cuando se aborda la naturaleza y características del delito cometido por Jason, éste comenta que el grupo de pares que frecuentaba influyó en la infracción de ley <<*…la influencia que tenían mis amigos…que no eran amigos, eran conocidos…entonces llegó uno y dijo que hagamos una broma que alguien se está ahogando… entonces marcó y me puso el teléfono…marcó y me puso el teléfono… y yo no hallé nada mejor que hacer… que decir que se estaba ahogando alguien…*>>, repitiendo la misma acción que meses antes había realizado al interior de su establecimiento educacional <<…*Dar aviso de bomba en el liceo industrial…un amigo llamó de mi celular…yo le pasé mi celular…porque él me dijo que le prestara mi celular para llamar a los carabineros y que no pasaba nada…*>>, sin pensar en las consecuencias de sus actos <<…*no sabía qué consecuencia podía traer…*>>, pero al mismo tiempo, para validarse frente al grupo de pares <<…*yo me confié como recién venía entrando a la media igual…como yo creo pa´ creerme como más importante…después me pillaron y entonces él se fue para Viña del Mar o Santiago y quedé yo con toda la culpa…*>>, de tal modo que al reflexionar acerca de lo sucedido, Jason reconoce lo influenciable que es frente a sus pares <<*…porque yo soy así como bien influenciable…como que me dejo guiar po…me dejaba guiar…en ese tiempo igual era chico y no pensaba, llegaba y hacía las cosas…*>>. Pese a lo anterior, Jason comenta que el proceso judicial que enfrentó fue bastante tenso <<*…el primero estar en un tribunal*

que nunca había estado, la primera vez que fui, estaba jodido de miedo no sabía qué me iba a pasar…que me iban a hacer…>>, donde contó con el apoyo de sus padres en todo momento <<…*mi papá con mi mamá que me acompañaron en todos los eventos, igual estaban nerviosos porque nunca habían estado en un tribunal y que yo sea el que los llevo ahí. Igual es como se sientan mal, porque ellos me habían dado todo a mí, uno que les pague así… igual es malo*…>>, situación que impactó la vida de Jason al haberle fallado a sus padres tras la infracción de ley <<*…lo que aconteció es que perdí, igual mi papá perdió la confianza en mí po…que sea que ya no confía mucho*…>>, mostrándose arrepentido y apenado por lo ocurrido <<…*estuvo mal lo que hice…estuvo tonto de mi parte haber llamado…tenía que haber pensado las consecuencias que me traía…pensar que tenía tenía familia, que igual mis primos eran carabineros…que yo le podía perjudicar igual en sus papeles por esa tontera que hice*…>>, ya que le mentía a sus padres sobre lo que hacía<<…*cuando iba al río decía que iba a jugar a la pelota y no iba a jugar a la pelota; sino que me iba al río con mis amigos…*>>, porque eran muy estrictos con los permisos y el manejo de su tiempo libre <<*…igual eran bien drásticos en ese tema, no me dejaban salir mucho, porque sabían que allá donde nos habíamos ido a vivir era un ambiente malo y no conocíamos a la gente…había más gente mala, entonces por eso no me dejaban salir mucho…eran contaditos con los que me dejaban salir…>>.* Todas estas situaciones, llevan a Jason a desarrollar el sentido de la autocrítica, comentando que aún le falta desarrollar mayor nivel de autocontrol <<…*porque igual no tengo tanto autocontrol…cuando juego a la pelota soy muy picante…impulsivo…no podía ir a jugar a la pelota un mes…*>>.

En relación a la amistad, Jason considera importante el apoyarse en los momentos difíciles <<…*La amistad, es algo que no te lleva a lo malo…uno que siempre te va a decir lo que es bueno para ti, y que no hagas lo que es malo para ti, que sea…siempre va estar en las buenas y en las malas contigo…*>>, la confianza y las buenas costumbres <<…*que venga de una buena familia…que sea disciplinado y ordenado en el colegio…*>>, la reciprocidad y la orientación positiva <<*…que me corrija cuando yo me tropiezo…si me tropiezo que él me corrija en lo que me tropecé, que él me guie por el buen camino y yo que igual lo ayude así que nos ayudemos mutuamente*…>>. Jason también menciona que siempre ha sido de pocos amigos <<…*yo en realidad tengo dos amigos no más…*>>, con

los cuales comparte la práctica del futbol y la recreación alrededor de su población <<*…jugamos a la pelota igual, los días de semana…vamos a jugar play, sino estamos en el computador en mi casa…andamos y damos vueltas en la población, siempre los tres si…*>>.

A la hora de valorar los diversos aprendizajes desarrollados por Jason a lo largo de su historia vital, éste indica que su inserción en la Iglesia, le ha permitido dirigir su vida por el buen camino <<…*La primera cosa más importante es haber llegado a la Iglesia…me ha ayudado harto…cuando nos habla el pastor de la biblia…nos guía por el buen camino…me gusta a mi esa parte del evangelio y pa´ salir con los hermanos de la Iglesia para otros lados…es una experiencia buena de mi vida haber conocido el evangelio*…>>, de manera autónoma <<*…algunos van porque los papás son evangélicos y van obligados a la Iglesia pero en el caso mío a mí me gusta, me gusta así ir a cantar ir a orar así escuchar…*>>. En segundo lugar, reconoce que durante su permanencia en el PSA ACJ, fue capaz de madurar y desarrollar el autocontrol <<*…el programa, porque igual me ayudó harto a tener autocontrol, confianza en mí mismo... tener de nuevo la confianza de mis padres…*>>, vinculando dichas orientaciones con los diversos mensajes y valores entregados por su figura paterna <<*…mi papá, igual él vino y conversó con usted igual y hablaron…habló cosas que me dijo…Lo que me hablaba usted era lo mismo que me hablaba él, que me decía él en la casa…*>>, tras la infracción de ley. De manera similar, Jason ha podido lograr extraer de su núcleo familiar competencias básicas para la organización y/o mantención del hogar <<*…en mi familia igual aprendí harto, que sea con mi mamá igual ella me enseñó a hacer las camas, igual sé cocinar, lavar la loza, ordenar, bañarme…en la casa ayudar a sacar leña, picar leña…*>>, realizar diversos trámites de manera independiente <<*…Con mi papá igual he aprendido harto…ahora mismo me mandaron a pagar la luz y el agua, la confianza de mandarme a pagar algo, ellos tiene confianza en mí…>>,* junto con convertirse en un mediador para el aprendizaje de su hermana menor <<*…ayudo a mi hermana chica igual en el colegio, cuando tiene tareas así que no entiende yo le enseño*…*le estoy ayudando a sumar y restar…le traigo porotitos, entonces le digo que que ponga diez porotos y que saque cuatro…que cuente cuanto le quedan para restar, o si no le coloco cuatro porotos y que coloque seis más y que cuente cuanto más le queda en total…pa´ sumar así, eso le enseñado harto…*>>, donde la

reciprocidad y la intencionalidad en el aprendizaje quedan claramente en evidencia <<*…estoy ayudando en una parte de su vida de mi hermana, le estoy ayudando en algo, y que ella mire que yo igual le he ayudado cuando sea grande…yo le enseñé a leer, le ayudé a que aprenda a sumar, entonces eso igual uno se siente bien ayudando a su hermana chica, así como lo hizo mi hermana mayor conmigo yo lo hago con ella…>>.* Otra de las habilidades desplegadas por Jason se manifiesta en el fútbol, donde ha sido capaz de potenciar sistemáticamente su desempeño <<*…igual he aprendido algo…antes yo era malito para jugar a la pelota…nunca le pegaba, no le pegaba ni al quinto bote, pero ahora igual me he perfeccionado jugando a la pelota…>>*, por medio del entrenamiento constante <<…*ahora igual me he perfeccionado jugando a la pelota…a través del entrenamiento…en la mañana salgo a trotar, después voy con un amigo a patear abajo a la cancha…tirar tiro al arco, después harto ejercicio, hago abdominales, ejercicio de brazos así…para perfeccionarme más en el fútbol…>>*.

Las fuentes de motivación por aprender (ligadas generalmente al ámbito formal de enseñanza), a los ojos de Jason se enfocan al futuro, en poder ser alguien en la vida ingresando a las Fuerzas Armadas <<*…en el futuro quiero meterme en el servicio militar…quiero ser alguien uniformado…>>*, donde pueda sentirse valorado y servir a la sociedad <<*…Me gusta servir, ser algo útil para mi patria así, ser una pieza útil para ser algo en la vida*…>>, para que su familia (particularme sus padres), puedan estar orgullosos de él <<*…porque mi mamá se tiene que sentir orgullosa por mí, por lo que crió, mis padres tienen que sentirse orgullosos, eso es lo que yo siempre he tratado de que…se sientan orgullos del hijo que tienen y yo dando el servicio militar o siendo carabinero yo creo que igual se va a sentir muy orgullosa…>>*, replicando el camino logrado por alguno de sus familiares <<…*cuando mi primo fue Carabinero, toda mi familia se sintió orgullosa…>>* ligados a las fuerzas armadas. No obstante, Jason refiere que dentro de la Iglesia lo motiva el orden y los valores que le transmiten para ser alguien en la vida <<*… en la Iglesia yo quería aprender la buena disciplina, tener un buen camino y confiar en Dios y eso me motiva harto…>>*, desarrollando habilidades musicales en compañía de sus familiares <<…*igual me he motivado por ir a la iglesia, porque quiero aprender a tocar un instrumento, el bajo he querido aprender a tocar y la guitarra eléctrica, entonces igual como mis tíos saben tocar hartos instrumentos, yo voy a la iglesia para que me enseñen y*

algún día tocaré delante…en el púlpito tocar con ellos…>>. Dentro del sistema escolar formal, su motivación por aprender radica en lograr obtener un título profesional que le permita mejorar su calidad de vida en el futuro <<*…yo quiero sacar una carrera de ingeniería en construcción civil y meterme al servicio militar…meterme como ingeniero de construcción civil, entonces para tener un cartón ya fuera del servicio militar…yo quiero ser algo en la vida…*>>, recalcando la importancia de completar su enseñanza media para acceder a la educación superior <<*…cuando uno tiene un cuarto medio…tiene un cartón que diga técnico medio profesional, igual le toman más en cuenta porque uno tiene su cuarto medio terminado y tiene una profesión… Mis prioridades es sacar el cuarto medio…*>>, reafirmando su interés por ayudar al prójimo <<… *en el servicio militar igual hay que uno puede enseñar hartas cosas… así cuando viene esos temporales…para el terremoto construir casas, entonces eso igual me gusta ayudar a la gente…*>>.

En sentido opuesto a lo anterior, Jason es capaz de identificar como obstaculizadores para su proceso de aprendizaje la calidad de estudiantes que forman parte de su establecimiento educacional, donde evidencian escasa adaptación a las normas <<*… Los que me entorpecen en aprender algo…los compañeros de curso porque igual son bien desordenados para sus cosas, son ordinarios no dejan hacer clases a algunos profesores, tiran aviones…papeles para molestar al profesor…*>>, generándose una serie de prejuicios acerca de la totalidad del alumnado <<…*el liceo es bueno, pero la clase de alumnos que tiene igual no es muy buena, porque desprestigia al liceo…un director llegó y dijo que todos los del liceo industrial eran unas mangas de ladrones…por 5 o 6 alumnos que sean así, perjudican a todo el liceo y a todos los meten en el mismo saco así diciendo que son malos, flojos por ser del liceo industrial uno va a ser ladrón o malo…por lo que hacen otras personas, lo juzgan a uno así*…>>, vivenciando de manera indirecta, procesos de estigmatización y exclusión social. A raíz de esta situación, Jason ha optado por convertirse en un promotor de la salud y del deporte entre sus pares <<*…si yo quiero una vida sana y no quiero caer en ese vicio, porque después voy a andar con cáncer y estar enfermo de los pulmones y estar ahí fumando o tomándome un trago con los amigos, prefiero hacer deporte y jugar a la pelota, eso yo creo que podría hacer yo…invitarlos a jugar a la pelota y no que anden tomando o fumando haciendo delincuencia…a la mayoría de mis amigos yo los invito a jugar a la pelota…es mejor hacer*

deporte que es un buen hábito…>>, demostrando mayor grado de madurez y responsabilización en la toma de decisiones.

Finalmente, Jason espera cumplir su proyecto de vida <<*…Uno tiene que sacar niveles superiores para ser más en la vida, por eso yo quiero igual sacar mi cuarto medio y si dios quiere meterme al servicio militar y quedar adentro…*>>, para poder ayudar a su familia <<*…yo quiero sacar mi cuarto medio y meterme al servicio militar…ayudar la educación de mi hermana chica…ayudar al padre en todo, para que él deje de trabajar y jubile de una vez por todas…eso es mi estimulo, sacar mi cuarto medio y tener una mejor educación*…>>, pero también siendo constante y esforzado en la búsqueda de sus metas personales <<*…Peleando con perseverancia…harta perseverancia, porque igual es de harto tiempo sacar un cuarto medio, me quedan todavía dos años y después meterme al servicio militar…trabajar harto para sacar mi profesión…*>>.

4.3.4. Entrevista en Profundidad de "Ismael": "Encuentros y Desencuentros en la Adolescencia: Temores y Desafíos tras la Infracción de Ley"

Al inicio, Ismael describe brevemente su actual actividad <<*…Estoy estudiando en el liceo San Nicolás, en primero medio…*>>, junto con aportar información respecto a su núcleo familiar actual <<*…actualmente viviendo con mi hermana mayor en la población Yañez Zabala…con mis dos sobrinos…hace casi un año…>>,* dado que sus padres residen en sector rural de Valdivia <<…*antes vivía en el campo, con mis padres…Cufeo, camino a Paillaco…*>>.

En lo que respecta a espacios o lugares de aprendizaje más significativos para Ismael, reconoce que el más importante es lo que le entregó su familia <<*…Primero, lo más importante, como dar el respeto a las personas…que me dieron mis padres…>>,* y por otra parte, menciona una gran diversidad de espacios de aprendizaje (formales e informales) <<…*el resto en las escuelas, los amigos, internet…*>>, que han marcado de alguna forma su trayectoria vital. De tal modo que al profundizar en cada uno de estos elementos, Ismael menciona que de sus padres logró aprender lo necesario para el manejo de un campo <<*…En el campo, mis papas me enseñaban todo eso de trabajo del campo…hacer leña, carbón…matar animales, vacunarlos…herrar el caballo…me enseñaron todo lo que se tiene que hacer en el campo, sacar leche, inyectarle calcio a los*

animales, enyugar bueyes, colgar la carreta, cargar un camión , coser los sacos de leña, sacar carbón…>>, por medio de la observación y cercanía con su figura paterna <<*…mi papá me llevaba para todos lados para que lo acompañe, para que aprenda. En un tiempo más, vas a crecer me dice y para que me ayudes porque yo voy a estar viejo y voy a necesitar que me ayudes…de ahí cuando yo ya crecí, mi papá me dijo vamos al monte y ahí empecé a trabajar…cuando yo estaba en el campo, le ayudaba en todo…*>>; pese a que siempre ha sido una actividad que no disfruta ni visualiza dentro de su proyecto de vida <<*… a mí no me gusta ese trabajo, yo como que me quiero superar, igual tener otro tipo de vida…*>>. Por otra parte, durante su permanencia en el sistema escolar formal, ha podido incorporar la importancia de las reglas <<*…las reglas de comportamiento…si uno tiene un comportamiento malo, va a tener malas consecuencias…*>> para dirigir o modificar su comportamiento. Su inserción escolar la visualiza como un aspecto negativo, dado que sus profesores no le enseñan como quisiera <<…*porque pasan y pasan materia, y no alcanzo…a veces todo el curso no entiende los ejercicios y piden a la profesora que explique y no explica, sigue pasando materia. Hay clases de matemáticas que nos hacen pasar hasta siete páginas…*>>, afectando su desempeño y comportamiento escolar <<…*he bajado el rendimiento…*>>, evidenciando cierto nivel de insatisfacción y frustración frente a ese contexto.

Por otra parte, el grupo de pares formado por Ismael <<*…Compañeros de la educación básica, ahora de la media, por intermedio de otros amigos de amigas…*>>, le ha permitido ampliar sus relaciones interpersonales por medio de su asistencia a fiestas durante los fines de semana <<…*salir como a lugares…a fiestas…los fines de semana…*>>, compartir actividades recreativas como el pool <<…*vamos a jugar pool todos…*>>, mostrando dificultad para profundizar en las características de los aprendizajes logrados junto a sus amigos. Un elemento significativo en Ismael, gira en torno a que el internet también le ha permitido desarrollar diversos aprendizajes tales como recolección de información para cumplir tareas escolares <<…*como sacar materia…En inglés, yo no entendía nada, pero internet me ha ayudado… me mandan a hacer tareas, por ejemplo ahora tengo que hacer un trabajo de inglés, tengo que buscar una biografía de un cantante famoso, tenía que poner su biografía…*>>, tras la breve sugerencia de un familiar

significativo <<*…mi hermana me dijo búscalo en el traductor…*>>, que lo orientaba en el cumplimiento de sus deberes escolares.

La vida de Ismael mantiene una rutina bastante monótona entre su permanencia a su actual establecimiento escolar <<*…que los martes, miércoles y jueves salgo un cuarto para las seis, los otros días salgo a las cuatro… el día viernes salgo a las una y media…*>> y el resto de su tiempo libre, lo dedica a compartir con su grupo de pares y/o polola <<*…vamos hasta cierta parte unos amigos y de ahí cuando me voy a pie para la población, se van para sus casas y al final me voy yo con mi polola, la paso a dejar para su casa, ahí estoy un rato y de ahí me voy para mi casa…*>>. El actual establecimiento escolar de Ismael, es descrito como un espacio monótono, que se convirtió en su única alternativa, tras haber sido expulsado el año pasado por problemas de comportamiento <<*…cuando el año pasado no tenía alternativa para irme a otro liceo, mi mama me dijo si queris´ seguir estudiando, te vas a tener que ir al San Nicolás y ahora que estoy ahí no me gusta el liceo*…>> y desempeño escolar deficiente <<…*más encima, tenía mal rendimiento…me comporté mal…*>>, por expresa orden de su figura materna. Esta situación, Ismael la explica como resultado de la infracción de ley que cometió <<*…estaba en el industrial y no me gustó el liceo, porque como que me tenían marcado por lo que había hecho*…>>, al tener antecedentes escolares negativos <<*…como tenía el certificado que me habían echado, no me querían recibir en ningún liceo…*>>, la oferta escolar disponible se veía dramáticamente reducida <<*…no me querían recibir en ningún liceo. En el único liceo que me quisieron recibir fue en el Avellano o en el San Nicolás…mi mamá me dijo, el Avellano no, ese liceo es muy malo, mejor ándate al otro. Allá han estudiado tus primos y dicen que es bueno y me fui al San Nicolás* >>. En palabras de Ismael, su actual liceo es un espacio tremendamente normativo y rígido <<*…es muy exigente, el liceo tiene hasta segundo medio y el único curso como que le tienen marcado es el primero…al primero lo marcan por todo…los del primero andan rayando los baños…*>>, donde la convivencia escolar se torna sectaria <<*…En el curso yo me junto con mis amigos y los otros se juntan como por otro lado. Yo tengo un grupo y los otros chicos tienen otro grupo. Como que los tenemos ahí no más, pero tampoco nos tenemos mala…*>> construyendo una visión negativa del establecimiento al que pertenece <<... *no me gusta nada…*>>, ya que los profesores utilizan estrategias de enseñanza tradicional <<*…cuando pasan*

materia, algunos profesores no explican bien la materia, por eso uno les reclama y los anotan y si no los mandan para afuera y no explican bien y a mí lo que más me cuesta es matemáticas e inglés…>>, produciéndose diferencias significativas en la relación profesor – estudiante <<…*a veces les pido que me expliquen con buenas palabras y dicen que no, que como no voy a entender, que ya explicaron y después a veces les contesto de mala forma y me anotan el inspector general… tengo casi todas las negativas que tengo son de los profesores de matemáticas e inglés...*>> y el temor del fracaso escolar por parte de Ismael <<…*En los otros ramos, no tengo malas notas, pero en los que tengo rojo…en los que me va a dar rojo son en esos…en matemáticas e inglés y yo no quiero quedar repitiendo otra vez*…>>. En cuanto a la infraestructura, se caracteriza por excesivas separaciones entre los cursos <<*…la infraestructura está dividida…de primero hasta sexto. Al otro lado hasta séptimo y octavo, hasta segundo medio y hay un curso por cada lado…*>>, donde la convivencia escolar se torna aburrida y monótona entre los estudiantes <<…*Y en los recreos, no jugamos…conversamos, escuchamos música, leseamos con las chicas*…>>.

Ismael plantea que su motivación por continuar inserto dentro del sistema escolar formal radica en que no quiere regresar al campo para llevar la vida que tuvieron sus padres <<*…no quiero ser igual que mis papas, porque ellos también viven en el campo, trabajando en el campo y no quiero ser igual que ellos, porque quiero ser mejor que ellos…*>>, dado que no tuvieron acceso a la educación <<*… ellos no tuvieron una educación, porque me dijeron que sus papas no se la daban*…*Mi mama tiene tercero básico y mi papa tiene tercero básico…*>>. Esta experiencia de vida tan cercana, moviliza a Ismael a superarse en el ámbito escolar <<*…quiero cambiar, quiero pasar de curso y estudiar, después meterme a la marina…*>>, para posteriormente poder ingresar a las Fuerzas Armadas. De tal modo, que existen familiares significativos en la vida de Ismael que se interesan por su formación escolar <<*…mi hermana, mi cuñado, mi mamá, mi papá... Llaman al liceo, hablan con los profesores, cuando los citan van…*>>, quienes recalcan la importancia de asumir mayor compromiso con sus deberes escolares y asumen su manutención <<*…me compran las cosas, van a las reuniones, me llaman, hablan conmigo…*>>. En este punto, Ismael recalca que ha sido fundamental la orientación recibida por su cuñado <<…*mi cuñado es el que más me aconseja…*>>, quien

le brinda afecto y al mismo tiempo, lo motiva para aprovechar de continuar con sus estudios para ser alguien en la vida <<*…Me dice que cambie, que el futuro es para mí po´, que después que en algún momento mis papas van a morir y yo voy a quedar solo, que ellos no van a estar conmigo para toda la vida y que voy a hacer si ellos no están…después voy a ir al campo y voy a estar solo. Estudia, saca una profesión...*>> y evitar un fracaso escolar.

El actual desempeño escolar de Ismael, se caracteriza por un rendimiento irregular <<*…En mis notas, tengo problemas en matemáticas e inglés. En el resto tengo buenas notas…*>> y por repetidos episodios de desorden y alteración de la convivencia escolar dentro del aula <<…*las anotaciones igual tengo hartas…dos hojas…como unas catorce negativas…*>>, evidenciando incomodidad y desadaptación de los estilos escolares imperantes. Por consiguiente, la trayectoria escolar de Ismael, ha construido una visión mecánica y pasiva acerca de su aprendizaje <<*…aprender para mí, es cuando hace un ejercicio y que uno sepa, donde lo vea que sepa el ejercicio y sino la persona que lo está haciendo mal…decirle lo estay haciendo mal en esto y en esto…*>>, experimentando malestar y frustración por la forma de enseñanza de sus profesores <<…*me siento frustrado…A veces le contesto a los profesores, por eso me anotan, me mandan para afuera y me mandan a hablar con el inspector…*>>.

El malestar experimentado por Ismael dentro del sistema escolar guarda cierta relación con el episodio de infracción de ley que cometió <<…*llamé al 133 diciendo que había una bomba en el Liceo Industrial…ahí cuando iba camino para mi casa llamé…*>>, para manifestar su oposición hacia las reglas establecidas <<*…ese día había una prueba de matemáticas con una profesora en el liceo industrial…a mí no me gustaba esa profesora y yo me quería ir del liceo, pero si me iba, me iban a poner anotado al libro…Entonces no hallaba qué hacer, entonces para que no me anoten…nos fuimos todos los del curso…los amigos con los que me juntaba…No si no van a anotar, les dije y dijeron y ¿por qué? yo les dije que te apuesto que no van a anotar en el libro...*>>, evidenciando una actitud desafiante frente a las reglas de su establecimiento, con cierto grado de confianza respecto a que no descubrirían al autor del llamado <<*… para que no me anoten y no dar la prueba…yo dije voy a llamar a los Carabineros…*>>, dado que ya habían ocurrido episodios similares dentro de su Liceo y no habían hecho nada al respecto

<<…*cuando llamaban, nos mandaban a todos para la casa y no van a dar la prueba y ese fue el motivo…por eso llamé y después me fui para la casa…*>>. En la actualidad, Ismael reconoce que el delito cometido sólo le generó consecuencias negativas para su familia <<*…Para mi mamá, tener problemas con la justicia…como un hijo de ella…porque en la familia de ella, nadie ha tenido problemas con la justicia, que soy el primero…qué le vamos a decir a la familia, una cuestión así. Mi mama como que vive mucho de lo que van a pensar los demás. Estaba muy enojada…*>>, sin embargo, para él fue solo una anécdota en su vida <<…*me largué a reír…*>> y sólo tras el castigo impuesto por sus padres <<*…estuve castigado como un mes, no me dejaban salir, mi mesada no me la daban, internet cortado…no podía salir para ningún lado con mis amigos…*>>, comenzó a reaccionar negativamente dentro de su liceo <<*…como que me puse más rebelde, lo que no podía hacer en otro lado, lo hacía en el liceo…contestaba de mala forma, rayaba los liceos, no hacía las tareas, vivía afuera de la sala de clases… no estudiaba en las pruebas…*>>, precipitando el fracaso escolar <<…*me echaron del liceo…fue una mala decisión…*>>. Son estos eventos los que llevaron a Ismael a reflexionar sobre lo ocurrido <<…*fue una mala decisión… si a madurar, para no ser tan cabro chico con las cosas, como que hay que tomar las cosas como una forma, a pensar positivo…*>>, comprendiendo el sentido de las normas en la sociedad. Asimismo, logra darse cuenta de que el grupo de pares que frecuentaba en ese momento influyeron en su vinculación al delito <<*…las malas juntas…Tenía malas juntas andaban robando, fumaban yerba, como que me estaban involucrando ahí po…éramos un grupo y lo que hacía uno, lo hacíamos todos…salían a robar o robaban en el liceo…*>>, evidenciando alta influenciabilidad frente al grupo de pares. Al verse forzado a interrumpir sus estudios, Ismael debió regresar al campo para trabajar junto a su padre <<…*estaba trabajando en el campo con mi papá…*>>, con la finalidad de demostrarle que puede salir adelante <<*…Porque él quería ver…si yo quería conseguir algo, tenía que demostrárselo a él. Entonces me puse a trabajar, mi papá me pagaba un cierto porcentaje… él quería ver como que yo como que madure, que no sea tan cabro chico…*>>, para contar con su apoyo en su reingreso al sistema escolar y al mismo tiempo, pudiera ser capaz de costear los gastos asociados a sus estudios <<…*fui ahorrando y me compré todos mis útiles, mi vestir…*>>.

La intervención desarrollada por el PSA ACJ, es valorada por Ismael como una valiosa experiencia <<*…una experiencia positiva, porque me enseñó a ver a las personas con otro punto de vista…*>>, intentando asumir mayor madurez y responsabilidad frente a sus deberes escolares <<*…Me estoy portando mejor, estudiando más, para que no tenga tantas negativas…ponerle empeño po´, tratar de sacarme buenas notas en las pruebas…toda mi materia la anoto en un cuaderno y aunque soy desordenado, tengo todos mis cuadernos al día…*>>. Tras su permanencia en el programa, Ismael posee una nueva visión respecto a la amistad <<*…La amistad es como tener una persona que lo acompaña en todo a uno, se conversan las cosas lo entiende, le da consejos…compartir algo que uno tiene, con el otro…*>>, reconociendo que tiene pocos amigos, pero significativos en su vida <<…*pocos amigos, pero de los buenos…*>>, con los cuales comparte principalmente actividades recreativas informales <<…*vamos a jugar pool, vamos a fiestas juntos…me va a ver a mi casa…vamos al centro…*>>.

Al hacer un análisis de su historia de vida, Ismael menciona que los principales aprendizajes adquiridos hasta este momento de su vida, giran en torno al valor de la tolerancia y el respeto a las personas <<*… El primero ser más tolerante, tener respeto hacia las otras personas, no andar robando...*>>, siendo la infracción de ley el evento que lo moviliza hacia dar un giro significativo en su vida <<*…Con el tiempo como que he madurado, he pensado mejor las cosas que he hecho y como que he pensado que lo que estaba haciendo era malo y como que quiero ir por otro camino ahora…*>>, al comenzar a redefinir su proyecto de vida <<*…La primera meta que tengo es seguir estudiando hasta que cumpla diecisiete años. Después inscribirme en la marina…*>>. Asimismo, ha podido asumir mayores responsabilidades en su núcleo familiar <<…*cuido a mi sobrino, cuando mi hermana trabaja…*>>, gracias a la confianza entregada por su hermana mayor <<…*soy como la mano derecha de mi hermana…*>>, logrando adaptarse a sus normas y cumpliendo con los compromisos pactados <<*…como yo me porto bien con ella ,le hago caso en todo, ella también se porta bien conmigo...*>>, los cuales le permiten acceder a instancias recreativas con su grupo de pares <<…*los fines de semana a veces yo le pido una plata, le digo dame cien pesos ya toma ahí tienes y me da más de lo que yo le pido para salir el fin de semana…*>>. Todo esto, le ha permitido a Ismael asumir mayor autonomía e independencia en su diario vivir <<*…cuando vivía con mi mamá, me hacía*

todo, me levantaba en la mañana con mi papá a trabajar al campo no hacía nada más .En la tarde llegaba, comía, jugaba a la pelota…me bañaba y me acostaba. No hacía nada y ahora como vivo con mi hermana…he aprendido a cocinar, lavar, planchar, lavar mi ropa, ordenar mi pieza…>>, percibiéndose a sí mismo como un joven maduro y responsable <<*…toy´ más grande, estoy madurando…no estoy tan cabro chico pa´ mis cosas…pienso dos veces las cosas que hago…>>.* En lo que respecta al cómo aprende, Ismael menciona que le interesa mucho el decidir autónomamente qué es lo que quiere aprender <<*…cuando quiero aprender algo, quiero aprenderlo hasta que yo lo pueda hacer solo…>>,* necesitando del apoyo de alguien que lo oriente sobre lo que desea aprender <<…*primero hacer que me lo enseñen, que me lo expliquen cómo se hace, después de a poco voy a ir aprendiendo a terminar haciéndolo yo…*>>, para poner en práctica tales sugerencias <<…*seguir el proceso que me dicen…Tomo atención primero, de ahí voy preguntando hasta ver los resultados que estoy dando…*>> erigiendo una lógica lineal acerca de su aprendizaje.

Para concluir, Ismael tiene claridad respecto a su proyecto de vida <<*…para el futuro quiero meterme a la marina, estar todo lo que tengo que estar adentro, que son como tres años parece. Salir con mí matricula y después embarcarme en una embarcación, trabajar en el mar* >>, reflejando la trascendencia e importancia que tiene su cuñado en su elección vocacional <<*… Primero por mi cuñado que me dijo…>>,* pero al mismo tiempo, asumiendo con mayor convicción la búsqueda de sus metas personales <<…*yo empecé a investigar que había que hacer, en que podía trabajar uno y como que me gusto la wea´…que podía trabajar en el mar, que había que hacer en la marina…como bucear, instalar centros salmoneros…*>>, sin olvidar que debe necesariamente aprobar la enseñanza media <<*…en este momento, lo más importante que tengo, es pasar de curso este año*…>>, adquiriendo mayor dominio sobre sí mismo <<*…aquí en el programa me enseñaron el autocontrol, pensar las cosas antes de hacerla…antes no pensaba nada… una broma yo no la tomaba de broma, nos íbamos al tiro a los golpes. Ahora lo pienso, es una broma y le contesto con una broma…*>> como resultado de su permanencia en el PSA ACJ.

4.3.5. Síntesis de las Entrevistas en Profundidad: "Tensiones y Aprendizajes de los Adolescentes Infractores de Ley"

Figura 6: Síntesis Gráfica de las Temáticas Relevantes surgidas en las Entrevistas en Profundidad realizadas a los Adolescentes.

En relación a los contextos y situaciones de aprendizaje, es posible describir que todos los jóvenes visualizan espacios de aprendizaje significativos en su vida, dentro del ámbito formal (Inserción Sistema Escolar, Inserción Laboral, etc.) y por otra parte, destacan significativamente su inserción en espacios comunitarios, donde Jason y Rodrigo destacan su inserción en la Iglesia Evangélica. Asimismo, Jaime e Ismael describen ampliamente diversos espacios informales de aprendizaje (barrio, multicancha, espacios de áreas verdes, etc.) donde han podido adquirir diversos aprendizajes (habilidades sociales, comunicación, toma de decisiones, habilidades deportivas,

artísticas, recreativas, etc.) en la interacción con el grupo de pares. Por otra parte, todos muestran cierto orgullo y admiración por los valores y aprendizajes extraídos desde su núcleo familiar (conformado generalmente por sus padres biológicos y hermanos/as, quienes han inculcado importancia de los estudios, esfuerzo, responsabilidad, aprender de los errores, etc.), los cuales se convierten en fuente de inspiración, superación y optimismo frente a la adversidad, intentando cambiar sus historias de vida para lograr las metas que se han propuesto y apoyar a sus familias, como una manera de retribuirles el enorme esfuerzo y amor que han recibido, pese a sus errores (episodio de infracción de ley).

En lo que respecta al manejo del tiempo libre, se observa que Jaime e Ismael muestran una desorganización significativa de su tiempo libre, dado que se encuentran cursando programas de nivelación de estudios (diurno y vespertino), en la cual la jornada escolar es reducida. El resto de su tiempo libre lo destinan principalmente a compartir con el grupo de pares en diversos lugares (casas de amigos, ir al centro, jugar pool, salir a fiestas, consumir drogas lícitas, etc.), mostrando precariedad en sus hábitos de estudio y cierta dificultad para asumir responsabilidades. Por otra parte, Jason y Rodrigo muestran mayor claridad respecto a la importancia de su tiempo libre, siendo capaces de distribuirlo armónicamente entre sus deberes escolares, participación en actividades iglesia evangélica, compartir con la familia, cooperar en labores del hogar (limpieza, realización de trámites, acompañamiento familiares, recolección leña, aseo pieza, etc.), practicar deporte (futbol) junto al grupo de pares, etc. Todo este comportamiento, permite inferir en estos adolescentes, que muestran mayor interés por acceder a las redes de apoyo disponibles en la sociedad (salud, cultura, deporte y recreación), convirtiéndose en un factor protector en sus vidas. No obstante, en la totalidad de los participantes, se observa implícitamente una oferta reducida de actividades recreativas que permitan el pleno despliegue de sus potencialidades.

Cuando los adolescentes reflexionan en torno a sus establecimientos educacionales, logran acuñar una visión negativa de su Liceo y trayectoria escolar, criticando la calidad de la infraestructura (mala calefacción, escasa presencia de actividades recreativas, deterioro significativo mobiliario salas, excesiva presencia de rejas y separaciones entre los estudiantes, procesos de estigmatización y marginación de los

profesores hacia aquellos adolescentes infractores de ley, etc.), calidad de los profesores (excesivo interés por la medición de los resultados aprendizaje; utilización de técnicas pedagógicas rígidas y lineales, énfasis en los contenidos, monotonía en los procesos de enseñanza, escasa habilidad en la resolución de conflictos, etc.), problemas de convivencia escolar (donde cuestionan la calidad de sus compañeros, quienes muestran comportamientos impulsivos; incapacidad para respetar normas y reglas, presencia de tráfico de drogas, estilos relacionales violentos, interrupción constante dentro del aula, etc.), factores que impiden desarrollar un buen proceso de enseñanza. Pese a lo anterior, los adolescentes valoran su inserción y/o reinserción escolar ya que les permitirá poder completar la enseñanza media, mejorar oportunidades laborales, facilitar acceso a la educación superior (en el caso de Rodrigo y Jason) o lograr su ingreso a las Fuerzas Armadas (Acceder al Servicio Militar en el caso de Rodrigo, Jason y Jaime o a la marina, en el caso de Ismael). La fuente motivacional que moviliza a los participantes por continuar sus estudios dentro del sistema escolar formal, proviene de la historia de sacrificio y esfuerzo que tienen sus figuras parentales (quienes poseen un bajo nivel educacional, trabajos mal remunerados, experiencias de alta deprivación sociocultural), desde la cual logran tomar conciencia de la importancia que tiene en la sociedad actual, contar con la licencia de enseñanza media aprobada, como puerta de entrada a mejores oportunidades de desarrollo (laboral, educacional, cultural, etc.). En este sentido, es destacable la visión de Rodrigo quien manifiesta bastante madurez y autonomía frente a lo que significan sus estudios, valorando las instancias de capacitación formal (manejo y administración de bodegas), para convertirse en un aporte para la sociedad, resignificando su experiencia judicial. Es importante mencionar, que en la trayectoria escolar de Ismael, Jaime y Rodrigo hubieron circunstancias que los llevaron a abandonar sus estudios (tras la infracción de ley), donde vivenciaron forzadamente lo que significa estar fuera del sistema, las consecuencias sociales que acarrean este tipo de decisiones y reorientar sus vidas, para conseguir acceder a nuevas oportunidades escolares, dejando de lado los errores cometidos durante la infracción de ley. La participación de sus familias dentro del sistema escolar formal, se limita a mantener contacto con sus profesores e Inspectores, para obtener información respecto desempeño escolar (evaluaciones, comportamiento, asistencia a clases, etc.), así como también participar esporádicamente en actividades a

beneficio (rifas, bingo, etc.). Es interesante indicar que Jaime y Rodrigo plantean que dentro de sus establecimientos educacionales, existen muy pocas instancias de participación familiar sobre sus procesos de enseñanza, los cuales sólo se limitan a la revisión de resultados escolares.

En relación al episodio de infracción de ley, se observa que Rodrigo y Jaime habrían cometido al menos 2 delitos previos (no judicializados, correspondientes a Hurto Simple y Robo de Especies), antes de ingresar al Programa de Salidas Alternativas, mostrando tempranamente cierto nivel de propensión al delito. Por otra parte, es interesante mencionar que en el caso de Ismael y Jason, la necesidad de validarse frente al grupo de pares y ser altamente influenciable, los precipitó a la comisión del delito, desconociendo las consecuencias de sus actos. La totalidad de los adolescentes mencionan haber tenido amig@s y/o pareja, que presentaban vinculación a delitos (o una trayectoria delictiva creciente), factor de riesgo que los involucró directa o indirectamente, en ser detenidos y judicializados por la infracción de ley, comprendiendo tardíamente las consecuencias de sus actos. Por esta razón, fueron derivados al PSA ACJ y tras haber permanecido 12 meses en dicha institución, fueron capaces de tomar conciencia de lo realizado, percibiendo la gravedad de los hechos que se le imputaron, de las consecuencias familiares y sociales que les acarrearon (crisis familiar diversos castigos, abandono escolar, quiebre de la confianza con sus figuras parentales, estigmatización, prejuicios dentro sistema escolar, etc.), mostrándose mayoritariamente arrepentidos y avergonzados por tales episodios. Sólo en el caso de Ismael, se observa cierto nivel de inmadurez y liviandad para reflexionar sobre el significado de la infracción de ley, dado que sólo lo ve como un error pequeño en su vida. Tras su paso por el PSA ACJ, la totalidad de los participantes han adquirido mayor nivel de responsabilización frente a sus derechos / deberes como adolescente, desarrollo de la empatía y la asertividad, incorporado el respeto hacia las personas, la importancia de retomar sus estudios, mejorado significativamente la relación con sus padres, mayor dominio y control sobre sí mismos, expectativas positivas frente al futuro, deseos de superación permanente, etc. Prueba de ello es que todos los participantes se encuentran insertos dentro del sistema escolar formal, identifican y configuran con claridad su proyecto de vida y son capaces de mantener relaciones armónicas y cercanas con sus figuras parentales, como también

adquiriendo una visión positiva respecto al valor de la amistad y el grupo de pares que frecuentan, actuando como líderes positivos en los diversos espacios en que se desenvuelven.

La amistad para los participantes adquiere diferentes niveles de significado, pero que sin duda se transforma en un factor tremendamente relevante durante la adolescencia (etapa evolutiva en la que se encuentran los participantes). Así, para Rodrigo es muy importante la confianza a la hora de entablar un vínculo significativo con el grupo de pares (que no lo involucre en desplegar comportamientos delictuales), que muestren respeto hacia las personas, responsabilidad frente a sus deberes, etc. Todos estos elementos, han llevado a Rodrigo a mantener un grupo reducido de amigos, con los cuales comparte generalmente en el ámbito escolar y con quienes mantiene cierto nivel de evitación al contacto afectivo significativo. Por otra parte, Jaime indica que para entablar la amistad con alguien es muy importante que dicha persona no le falte el respeto a los demás, que sea sincero, puntual, que no lo incite al consumo de drogas, que lo apoye frente a las dificultades y que mantenga una forma clara para comunicarse (evitando el uso de garabatos), etc. El grupo de pares de Jaime forman parte del actual establecimiento educacional en que se encuentra inserto y del sector poblacional en que reside. De acuerdo a Jason, la amistad implica necesariamente el compañerismo, la orientación permanente (que te oriente para tomar buenas decisiones y no cometa errores), con los cuales pueda compartir actividades recreativas (por ejemplo: fútbol, andar en bicicleta, etc.), confianza y apoyo recíproco, etc. Un elemento llamativo en el relato de Jason es que cuando está entablando un vínculo de amistad con un tercero, intenta explorar el contexto familiar que tiene tal persona, ya que le interesa relacionarse con amigos que tengan un buen núcleo familiar (donde la disciplina y el respeto sean algo relevante en su entorno). En lo que respecta a Ismael, la amistad debe construirse en base al respeto, los consejos y el apoyo ante los problemas, indicando que posee pocos amigos (a los cuales valora significativamente) dado que los conoce desde su ingreso en la enseñanza básica (dentro del sistema escolar formal).

En cuanto a la caracterización de la Propensión a Aprender que exhiben estos adolescentes, es posible observar que la mayoría de ellos muestran cierto nivel de desconocimiento respecto a sus verdaderas potencialidades, siendo incapaces de

identificar los enormes aprendizajes logrados y desplegados a lo largo de su trayectoria vital (en contextos formales como el sistema escolar, la iglesia; o informales como el barrio, el grupo de pares, la familia, etc.), adquiridos por medio de la observación, la repetición, la autonomía y el apoyo de familiares o terceros significativos (padre, madre, hermanos, amigos, etc.). Esta propensión a aprender mostraría ciertos niveles de influenciabilidad al grupo de pares (observada en la mayoría de los delitos cometidos por estos jóvenes, con distintos fines de integración social, exploración, etc.), despliegan recursos y habilidades de alto valor educativo (muchas veces ignorados por el sistema escolar formal), complejizando sus oportunidades escolares y de reinserción social dentro de los dispositivos existentes en su entorno inmediato (cultura, deporte, salud, recreación, etc.). Asimismo, esta propensión a aprender se caracteriza por mostrar bastante fortaleza, esfuerzo y resiliencia a lo largo del tiempo, ya que la mayoría de los participantes han sido capaces de superar diversas adversidades (muerte traumática de un familiar, experiencias de fracaso escolar, estigmatización, contexto de origen de alta deprivación sociocultural, desigualdad de oportunidades de desarrollo, pobreza, etc.), eventos que los han marcado significativamente y que de alguna forma se han convertido en instancias de profundo cuestionamiento, reflexión y análisis respecto a sus vidas, llevándolos por diferentes caminos (como por ejemplo: comisión de diversos tipos de delitos, tales como hurto, robo, falsa alarma a bombes, etc.; abandonar los estudios tras la infracción de ley, distanciarse de sus padres, consumo de drogas, patrones resolución de conflictos agresivos; desarrollo habilidades artísticas, deportivas, laborales, etc.; valoración positiva del compartir (como base para el futuro desarrollo de experiencias de aprendizaje mediado), inserción en talleres de capacitación, liderazgo positivo frente al grupo de pares), para finalmente alcanzar un nivel mayor de responsabilización y madurez respecto a su situación actual y futuro.

Por otra parte, resulta interesante describir que todos los participantes han adquirido una visión formal respecto a sus procesos de aprendizaje, evidenciando el peso que ha tenido en sus vidas, su ingreso y mantención dentro del sistema escolar formal, reconociendo la importancia de la memorización de contenidos, la rigidez y mecanicismo para adquirir conocimientos; monotonía y escaso atractivo frente a lo que se les enseña; donde lo fundamental son las evaluaciones y el rendimiento escolar (alejándose de sus

propios ritmos y procesos de aprendizaje, lo que explicaría el anquilosamiento que experimenta la propensión a aprender en contextos formales de aprendizaje).

Finalmente, todos los participantes mantienen expectativas positivas respecto al futuro, siendo capaces de construir y definir con claridad un proyecto de vida (ligado a su ingreso en las Fuerzas Armadas por medio de la realización del servicio militar; importancia de completar enseñanza media para acceder a la educación técnico profesional, etc.), que les permita apoyar a su núcleo familiar, como una manera de retribuirles por todo el apoyo entregado a lo largo de sus vidas (pese a los errores cometidos en el pasado). Para la consecución de sus metas, muestran convicción y mayor madurez en recalcar que deberán esforzarse sistemáticamente para salir adelante, confiar más en sí mismos, mostrar apertura al aprendizaje, tomar mejores decisiones y luchar individualmente para alcanzar lo que se han propuesto aprovechando todas las potencialidades que han podido identificar tras la co-construcción de sus historias de vida alcanzada por medio de este estudio.

4.4. DISCUSIÓN: “DESCUBRIENDO NUEVAS RELACIONES POSIBLES”

En el proceso de análisis y producción de los datos emanados de la co-construcción de las Historias de Vida de los Adolescentes, empleamos el Análisis de Contenido siguiendo la lógica de la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002), decisión metodológica que nos posibilitó describir, codificar, reducir y clasificar la información en base a la presencia de los Temas Eje, así como inferir e interpretar las categorías de análisis más relevantes dentro del estudio. Así, la categorización en palabras de Bardin (1996: 90) se entiende como aquella “operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos”, en este caso, utilizamos criterios temáticos (Rodríguez y Otros, 2005: 141), los cuales permitieron profundizar en el contenido latente y en el contexto social desde donde emerge y cobra vida el relato de los participantes.

De acuerdo a lo anterior, el trabajo de campo y posterior estudio de los datos permitió el levantamiento de ocho categorías de análisis o temas ejes, emanados a partir de las Historias de Vida de los cuatro Adolescentes Infractores de Ley que conformaron este estudio:

- Patrones de la Propensión a Aprender.
- Factores Posibilitadores Modificabilidad Cognitiva.
    - Deseos de Superación Personal.
    - Configuración Resiliencia Adolescentes.
- Contextos y Situaciones de Aprendizaje.
    - Aprendizajes Desplegados por Adolescentes.
    - Construcción del delito
- Trayectorias Escolares.

Cada una de estas categorías de análisis, se encuentran enlazadas a partir de diversas relaciones de proximidad y/o causalidad, adquiriendo sentido en la profundización de las trayectorias vitales de los adolescentes (ampliándose muchas de ellas, tras la segunda fase del trabajo de campo, correspondiente a las Entrevistas en Profundidad). No obstante, cada una de éstas poseen una inmensa riqueza conceptual y al mismo tiempo, requieren un análisis profundo que permita captar la complejidad de sus orígenes y

significados en que fueron surgiendo, razón por la cual se construyó el siguiente modelo explicativo que refleja interpretativamente cada una de estas relaciones y que guiarán la discusión de los hallazgos más relevantes que arrojó el presente estudio.

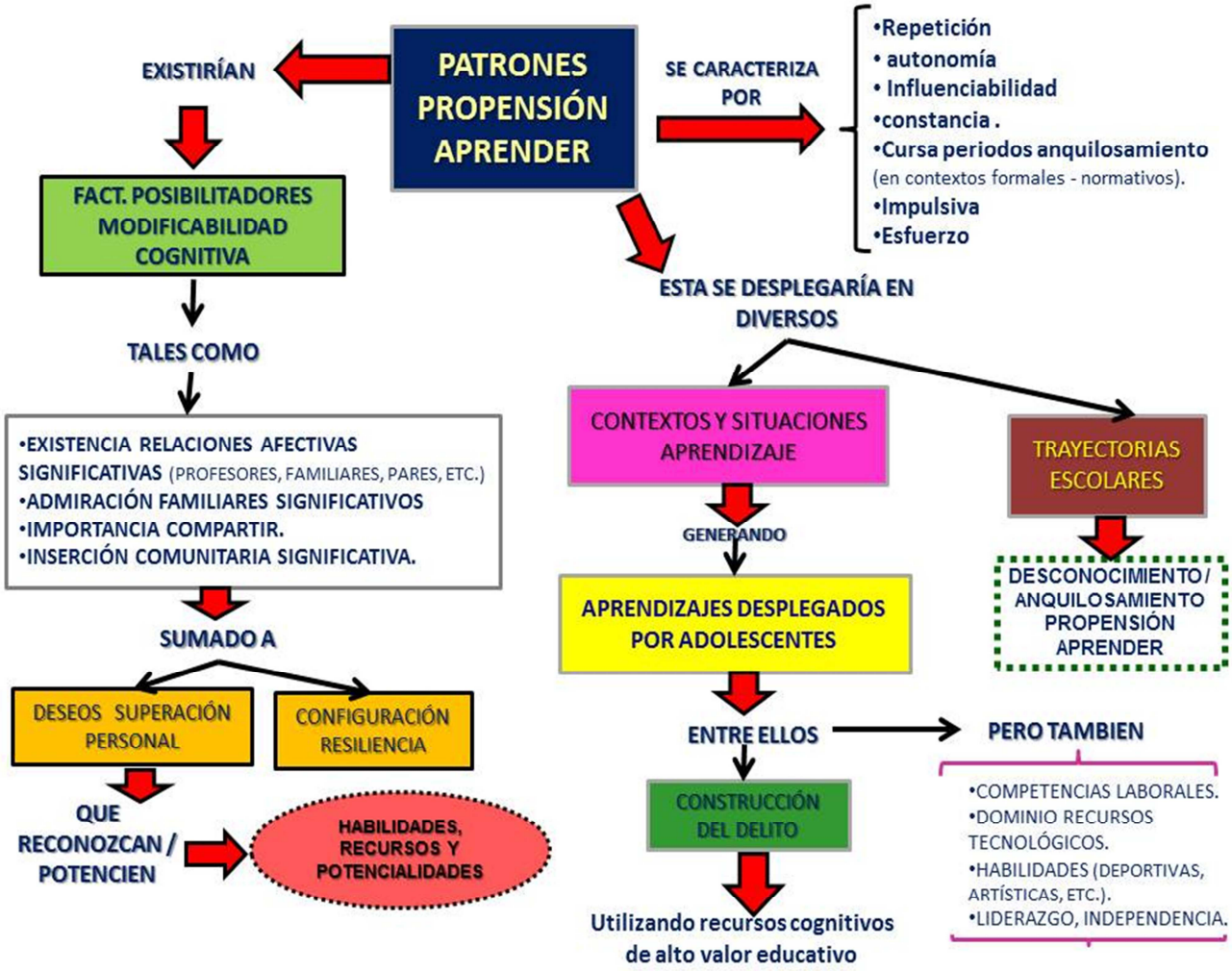

Figura 7: Mapa Conceptual extraído a partir Árbol de Categorías surgidas tras Realización Entrevistas en Profundidad, como parte Construcción Historias de Vida de los Adolescentes.

4.4.1. Patrones de la Propensión a Aprender

Esta categoría se entiende como aquel conjunto de rasgos o patrones que caracterizarían la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, reflejada en que:

- Es una condición humana innata (Calvo, 2008: 327): Comienza a desplegarse desde los primeros años de vida (por ejemplo: cuando aprendieron a andar en bicicleta, leer, hacer leña y carbón, diseñar su vestimenta, etc.).
- Repetición como Mecanismo Natural de Aprendizaje: Constancia y repetición intencional de numerosas acciones observadas en otros (familiares o terceros significativos), dentro de diversos contextos (cancha, pampa, casa de amigos, sector rural, etc.), para aprender. Así, cada joven asume de manera activa cada actividad y se esfuerza en dicho proceso para sentirse exitoso; razón por la cual, el binomio motivación-repetición constituye el método más eficaz para adquirir y alcanzar múltiples y diversos aprendizajes. Sin embargo, esta lógica de aprendizaje también se observa en la trayectoria escolar de los adolescentes, dado que los contenidos de aprendizaje impuestos rígidamente, sólo son relacionables con sus estructuras cognitivas, de manera arbitraria y literal, generando un menor impacto y relevancia en su trayectoria vital (es decir, contenidos escasamente significativos para estos jóvenes).
- Esfuerzo y perseverancia por dominar una determinada actividad, por lo que al joven “le fascina el esfuerzo que el aprendizaje le demanda, por lo que responde con exigencia, seriedad y humor, si viene el caso. Quienes olvidan esta propensión a aprender, trivializan la enseñanza y la evaluación escolar” (Calvo, 2008: 102).
- Autonomía, Independencia y libertad para superarse en actividades novedosas y desafiantes (como por ejemplo: aprender a andar en bicicleta, manejar un vehículo, hacer una tarea en el computador, etc.). En palabras de Rodríguez (2006: 92-94), cada vez cobra más fuerza y relevancia la importancia de que los procesos educativos en los cuales se insertan los jóvenes, les permitan aprovechar los recursos del medio y de la comunidad (aprender contextualizando), desarrollar habilidades metacognitivas (que les permitan explorar, comprobar y evaluar la validez e importancia de sus experiencias previas), enriquecer dinámicas de interacción (con familiares,

profesores, grupo de pares, etc.), donde se potencie la colaboración y la toma de decisiones en grupo, para el pleno despliegue de sus potencialidades.

- Influenciabilidad significativa por parte de familiares (o terceros significativos) y/o grupo de pares, para desplegar diversos aprendizajes (que van desde aprender a tocar un instrumento musical, encargarse de un minimarket hasta realizar un hurto en una multitienda).
- Impulsividad manifiesta (Andrews y Bonta, 2006): (donde los adolescentes dirigen sus recursos cognitivos, de manera autoorganizada hacia actividades que les parecen relevantes, novedosas y atractivas; sin mediar en las consecuencias de tales acciones, explicándose de alguna forma los episodios de infracción de ley, judicializados o no, que han cometido estos adolescentes a lo largo de sus trayectorias vitales). Lo anterior, guarda relación con los planteamientos de Akers (1998: 50) quien afirma que la probabilidad de que un adolescente participe en comportamientos desviados se incrementa, y "la probabilidad de su conformidad a la norma decrece, cuando diferencialmente se asocia con otros que cometen actos criminales, se expone a definiciones favorables a la desviación, está relativamente más expuesto a modelos personales o simbólicos desviados, cuyo comportamiento es definido como deseable o justificado, y cuando ha recibido en el pasado, y anticipa en el presente o futuro, más recompensas que sanciones por tal comportamiento". De manera que la propensión a aprender de estos adolescentes, desarrollaría tal nivel de eficacia y destreza en estos eventos, potenciando una gran cantidad de recursos cognitivos (tales como: comparación, observación, clasificación, interpretación, imaginación, etc.), muchas veces desconocidos y no identificados por estos adolescentes, los cuales serían desaprovechados en contextos normativos y homogeneizadores como la escuela.
- Experimentaría periodos de anquilosamiento y/o desconocimiento de la propensión a aprender que posee, dentro de contextos formales y normativos (tal como ocurre dentro de los establecimientos educacionales en los que se

> encuentran insertos los adolescentes). Se ha observado en los adolescentes, que desde su ingreso al sistema escolar formal (primero, en la Educación Preescolar y dramáticamente en los años siguientes), gradualmente disminuye la propensión a aprender del adolescente infractor de ley, cuando el proceso escolarizante coarta la exploración, la curiosidad, el error y el deseo por descubrir su entorno, dado que se controla normativamente su aprendizaje bajo un proceso estándar, lineal, reduccionista, concreto y planificado, lleno de prácticas de enseñanza tradicionales y sanciones disciplinarias, es decir, en una negación de procesos tales como la autoorganización del proceso de aprendizaje" (Moreno y Calvo, 2010: 168).

Los Patrones de la Propensión a Aprender que poseen estos adolescentes, se desarrolla entre procesos permanentes de observación, imitación (inédita y subjetiva) y emulación de miembros específicos de la sociedad (Calvo, 2008: 65), siendo la adolescencia, una etapa evolutiva caracterizada por la vinculación de los jóvenes al grupo de pares, donde comienzan a desarrollar y adquirir nuevos y diversos aprendizajes, los cuales muchas veces no son reconocidos o valorados adecuadamente dentro de espacios formales de aprendizaje (representado por los liceos a los que pertenecen), sin embargo, son relaciones que permiten comenzar a configurar su identidad (como meta evolutiva significativa para un adecuado desarrollo humano). En este sentido, resulta interesante observar como la influenciabilidad que caracteriza la propensión a aprender de estos adolescentes no siempre es negativa (al proporcionar a los jóvenes una identidad provisional que pueden adoptar, por lo menos temporalmente, hasta que alcancen una identidad más estable en fases posteriores del desarrollo), ni uniforme (siendo capaces de alternar su inserción en diversos grupos de pares, como también en otros espacios comunitarios, tales como la Iglesia, el deporte, el mundo laboral), ampliando su repertorio de aprendizajes y potenciando diversas habilidades o recursos (que muchas veces desconocían).

Asimismo, es posible identificar que la propensión a aprender de estos adolescentes alcanzaría un desarrollo óptimo en contextos de aprendizajes abiertos, contextualizados y donde los propios jóvenes puedan convertirse en los protagonistas de su proceso de aprendizaje, reconociendo el carácter social que éste tiene y fomentando el

deseo de aprender en diversos espacios y contextos, validando cada una de sus experiencias previas. Estas condiciones y oportunidades de desarrollo experimentarían cierto nivel de estancamiento dentro de contextos formales de aprendizaje, espacios en los cuales la norma o regla, se convierte en la guía ordenadora de los procesos de desarrollo de los adolescentes, propiciando una fuerte tendencia homogeneizadora que artificializa y limita la propia experiencia del aprender, siendo que esta es precisamente una cualidad humana innata, pero que al escolarizarse, las intenciones educativas no trascienden más allá del mero discurso. De modo que, “todo ser humano que no responde cognitivamente a los requerimientos de las diferentes instancias sociales, tales como colegio, trabajo u otras, es por que utiliza inadecuadamente y por lo tanto, en forma ineficaz, las funciones cognitivas que son pre-requisitos de las operaciones mentales que determinan un funcionamiento cognitivo adecuado” (Fuentes, 1999: 5).

Ante este panorama tan complejo y desolador en el que se despliega la propensión a aprender de estos adolescentes, cobran sentido las palabras de López de Maturana (2001: 2) al indicar que “la gran capacidad para aprender y a la vez la misma capacidad para inhibirla, es la gran paradoja que deteriora la propensión al aprendizaje del ser humano. Los niños no aprenden en la escuela, y cuando creen hacerlo, solo muestran un acto mecánico. El pensamiento y la autoestima se deterioran, conduciéndolos muchas veces al fracaso escolar que excluye, rotula y denigra” restringiendo el potencial de aprendizaje existente en estos adolescentes.

4.4.2. Factores Posibilitadores de la Modificabilidad Cognitiva

Tras el análisis de los datos, esta categoría emergió como aquel conjunto de elementos, condiciones, factores y relaciones que posibilitarían la modificabilidad cognitiva en los adolescentes, a partir de su propensión a aprender; a lo largo de su trayectoria vital. Para que esta modificabilidad pueda realizarse, deben coexistir al menos, los siguientes elementos:

- Relaciones Afectivas Significativas: los cuales de una u otra forma, adoptan características básicas de un mediador en potencia (tal como un profesor, amigo, padre, hermano, etc.), en la vida de los adolescentes que sea capaz de identificar y potenciar sus recursos y potencialidades; teniendo una visión

positiva de ellos (evitando la estigmatización), transmitirle confianza y afecto, reflejando, en parte, algunos de los criterios básicos que posibilitan las Experiencias de Aprendizaje Mediado, tales como la intencionalidad y reciprocidad propuestos por Feuerstein (1991), al compartir las intenciones con el sujeto, en un proceso mutuo de enriquecimiento y desarrollo, que valore las capacidades y potencialidades de estos adolescentes.

- Inserción Comunitaria Significativa: espacios y contextos en los cuales los adolescentes reciben apoyo y orientación en la superación de aquellas experiencias de fracaso (tal como una repitencia escolar, vinculación a un episodio de infracción de ley, etc.).
- Importancia del Compartir (Moreira, 1997): Resulta fundamental que el compartir sea una actividad permanente, significativa y relevante para el adolescente, haciéndose necesario que los estímulos que se le presenten, se tornen atractivos e interesantes (de manera gradual). Por lo tanto, es imprescindible que la información y/o contenidos (que se pretenden mediar con los jóvenes) sea reveladora y altamente significativa, desde el punto de vista de su estructura externa, para que sea coherente con su realidad; clara, organizada y factible de ser relacionada con sus esquemas de conocimiento previos existentes en su estructura cognitiva. De acuerdo a lo anterior, la experiencia de aprendizaje mediado permitiría reconocer y validar las experiencias previas de los adolescentes, compartir significados y relaciones, para movilizarlos hacia nuevas situaciones de aprendizaje que lo desafíen y motiven por superarse personalmente, potenciando sus recursos personales y desenmascarando sus verdaderas potencialidades.
- Deseos de Superación Personal, por medio de la Definición de un Proyecto de Vida en los adolescentes: estos adolescentes poseen los recursos cognitivos necesarios para fijarse metas desafiantes y complejas que le permitan, por un lado, desenmascarar su verdadero potencial de aprendizaje y al mismo tiempo, pueda ser vinculado a sus propios intereses. En palabras de Saavedra y Villalta (2008: 34), durante la adolescencia, los jóvenes van madurando su proyecto vocacional. “Esto sucede generalmente de modo

coincidente con el egreso del Liceo y las incertidumbres sobre el futuro laboral y existencial. En la juventud se busca encontrar en el medio social las posibilidades para que su identidad sea reconocida y que su autonomía sea validada en las decisiones y acciones que asumen, para progresivamente dar sentido y forma a su proyecto vital. Necesitan autentificar y obtener reconocimiento al proyecto de identidad que han estado ensayando. En eso se juegan sus posibilidades madurativas e integrativas". Sin embargo, los adolescentes experimentan cotidianamente, altos niveles de angustia por la presión social que ejerce la sociedad, dentro de un contexto que los evaluará en función de logros expresados en títulos, trabajo y consumo (Parker, 2000), pero con una desigualdad en el acceso a bienes y servicios que ofrece la sociedad, dificultando los procesos de inclusión y movilidad social.

- Adaptabilidad al Cambio (Homel y Otros, 1999): los adolescentes mostrarían apertura al cambio y progresiva responsabilización frente a su comportamiento, siendo capaces de aprender de sus errores, madurar y desplegar comportamiento prosociales, durante y después, del proceso de intervención que desarrollan tras la judicialización de la infracción de ley. De tal modo que esta adaptabilidad al cambio, permitiría sentar las bases para la modificabilidad cognitiva, avanzando desde un nivel de funcionamiento, hacia otro más complejo y elevado que le permita enfrentar y resolver nuevas situaciones o problemas (como por ejemplo: ingresar a la educación superior, desarrollar una actividad laboral, reingresar al sistema escolar, enfocarse hacia la vida independiente, etc.). Así, el ser humano posee un alto nivel de flexibilidad, por lo que "todo individuo tiene un potencial oculto para aprender y puede modificarse a sí mismo si lo desea, y este cambio, a nivel intelectual, puede ir más allá de los niveles de funcionamiento pronosticados" (Ramírez y Roa, 2003: 268).

La práctica escolar formal actual, excluye y da paso a una acción generalmente institucionalizada desde el nivel central, con base en un currículum rígidamente establecido e interiorizado por el docente, que busca homogeneizar a los estudiantes, imponiendo la norma y modos de pensar claramente establecidos. Sin embargo, también

favorece la socialización y permite la adquisición de conocimientos inevitables para un desenvolvimiento eficaz en la vida diaria (preparándolo para su futura inserción laboral), contribuyendo a la inclusión en un grupo sociocultural determinado. Ahora bien, ¿son estos conocimientos los únicos y necesarios para el desarrollo integral de un adolescente? ¿De qué manera este sistema escolar excluyente promueve (implícitamente) mayores tasas de abandono y fracaso escolar en aquellos adolescentes más vulnerados, como podría ser el caso de los infractores de ley? ¿Cuáles son las oportunidades educativas que poseen estos adolescentes, si provienen de contextos tan marginados y deprivados socioculturalmente?

Pese al panorama escolar tan desolador y desigual, es posible observar que estos adolescentes han sido capaces de desarrollar y co-construir numerosas experiencias de aprendizaje, por medio de sus habilidades cognitivas que han acontecido en diversos contextos (que van desde lo formal a lo informal), gracias a la interacción de diversos factores y elementos que permitirían sentar las bases de futuras experiencias de aprendizaje mediado, en la cual sea posible descubrir pautas para la modificabilidad cognitiva, como una alternativa efectiva de intervención educativa con adolescentes infractores de ley. Tal como plantea Ester (2003: 36), las interacciones de aprendizaje a las cuales está expuesto un ser humano, “se pueden dividir en dos grupos: aprendizaje directo y aprendizaje mediado. El aprendizaje mediado por otro ser humano es indispensable para un niño/a puesto que le ayuda a crear aquellos pre-requisitos cognitivos que luego hacen que el aprendizaje directo sea efectivo”. De tal manera, que esta posibilidad permitiría ampliar las estrategias y oportunidades educativas a las cuales acceden estos adolescentes, para descubrir sus verdaderas potencialidades, permitiéndole pasar del aprendizaje incidental al intencional por medio del mejoramiento en el procesamiento de la información que cada joven pueda realizar de los estímulos que se le presentan.

Resulta interesante observar que a lo largo de las trayectorias vitales de los adolescentes, es posible identificar la existencia de familiares o terceros significativos (padres, hermanos, primos, profesores, amig@s, etc.) que le brindan afecto, apoyo, confianza en las diversas actividades que desarrollan, convirtiéndose en fuente de motivación y esfuerzo permanente del adolescente, para superar las adversidades. En

palabras de Contini (2006: 110) “los déficit producidos por ausencia o insuficiencia de EAM pueden modificarse a partir de la intervención de un adulto más capaz, por ejemplo, tener un excelente educador, lograr un buen vínculo con el terapeuta, mantener relaciones emocionales positivas con otros (Forns, 1993). Todos estos factores son decisivos agentes de cambio cognitivo. No existe un tiempo límite para intervenir, aun cuando se reconozca que los primeros años de la infancia son óptimos”. De modo que estas relaciones destacarían la figura del mediador, que facilite al adolescente identificar y reconocer sus recursos y habilidades, así como el logro de diversas necesidades primarias (tales como: trascendencia; el arraigo; definición de la identidad, una estructura que oriente y vincule su vida, etc.).

Por otra parte, todos estos factores, que de una u otra forma nos hemos referido, posibilitarían la Modificabilidad Cognitiva en estos adolescentes, demostrando que todo ser humano es por esencia modificable; y por otra parte, develan la relevancia que tienen a lo largo de la trayectoria vital de estos adolescentes, la presencia de Familiares o terceros significativos capaces de estimularlos y orientarlos en los más diversos contextos y situaciones de aprendizaje (convirtiéndose muchas veces en fuente de admiración y modelo a seguir en su futura vida adulta), donde el compartir y la interacción permanente con otros, aseguran una vía para generar cambios en sus estructuras internas de pensamiento. En otras palabras, “detrás de todo joven con talento siempre encontramos un padre o una madre que favoreció una amplia exploración de intereses desde edades tempranas, siempre se podrán rastrear maestros que supieron concentrarse en los procesos de desarrollo y no en los aprendizajes de tipo particular que han dominado la escuela. Todo depende esencialmente de la interacción entre el niño, los mediadores y la cultura” (De Zubiría, 2006). Así, no es que existan niños más inteligentes que otros, sino más bien, habría niños y jóvenes que alcanzan niveles de funcionamiento cognitivo alto gracias a la calidad de los procesos mediacionales a los que tuvieron acceso a lo largo de su trayectoria vital.

4.4.3. Configuración de la Resiliencia

La presente categoría se entiende como aquel conjunto de situaciones y experiencias que los adolescentes han enfrentado a lo largo de su trayectoria vital, de alto impacto emocional en su vida, y que a pesar de lo adverso de tales eventos, han sido

capaces de afrontar y superar adecuadamente; continuando con su proceso de desarrollo. Pero ¿Qué es la resiliencia? Algunos autores la definen como aquel “conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida "sana" en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural”. (Rutter y Rutter, 1992). Otros afirman que la resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción (es decir, la capacidad de proteger la propia integridad, bajo presión) y, por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994). En base a lo anterior, podemos caracterizar la resiliencia, en palabras de Grotber (1995) como aquella capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformados por ellas.

Al profundizar en las Historias de Vida de estos adolescentes, esta categoría cobra bastante sentido, dado que la mayoría de ellos, ha debido enfrentar una amplia gama de situaciones adversas (suicidio de un familiar, accidente de un padre, contextos de alta deprivación sociocultural, hambre, marginación y exclusión social, término de una relación de pareja, Violencia escolar, soledad, repitencia o fracaso escolar, etc.), desde temprana edad utilizando recursos cognitivos y habilidades de alto valor educativo. ¿Qué tipo de recursos o habilidades cognitivas le han permitido continuar con sus procesos de desarrollo a estos adolescentes? ¿Cuál es el papel de la resiliencia en la trayectoria vital de estos adolescentes? ¿Cuál es la relación entre Resiliencia y Modificabilidad Cognitiva en los Adolescentes Infractores de Ley?

Tradicionalmente se asocia a estos adolescentes con todas las problemáticas psicosociales presentes en nuestro país (tales como la pobreza, marginalidad, tráfico de drogas, delincuencia, etc.), pero nadie se detiene a pensar en que muchos de estos jóvenes desarrollan, a lo largo de su vida, un alto grado de resiliencia, siendo capaces de superar experiencias tremendamente desoladoras y negativas. Así, “el sujeto social transforma su entorno en función de sus necesidades y, en una relación dialéctica, es precisamente el contexto quien lo modifica y dota de identidad, induciendo y condicionando su forma de percibir e interpretar la realidad” (Szarazgat y Glaz, 2006: 1-3). Esto permite comprender cómo los adolescentes muestran un alto nivel de destreza para

sortear tales experiencias negativas, retomar sus vidas y esforzarse para conseguir lo que se proponen (aun cuando eso implique la vinculación a un delito), donde demuestran bastante independencia (es decir, fijarse límites entre ellos y el problema; sin caer en el aislamiento o la soledad), visión positiva respecto al futuro (manteniendo una actitud optimista, pese a lo adverso de las situaciones), alta sociabilidad (exhibiendo bastante maestría para establecer diversos lazos e intimidad con otras personas, equiparando la propia necesidad de afecto con la actitud de brindárselo a otros). Este último punto permite entender el rol central que juegan en los adolescentes, el grupo de pares con los cuales mantienen relaciones estrechas y cercanas (basadas en la confianza, el compañerismo, la lealtad, la reciprocidad, etc.), con la finalidad de diferenciarse de sus padres para delimitar su propia identidad. Sumado a lo anterior, el propio relato de los jóvenes permite observar cómo la resiliencia (particularmente en la adolescencia), tiene que ver precisamente con la capacidad de poder resolver el problema de la identidad en contextos donde esta no posee las condiciones para construirse de modo positivo si no está mediada por experiencias vinculantes que les ayude a confiar en sí mismos y en los demás (Grotberg, 2006).

Por otra parte, la resiliencia que exhiben estos adolescentes también se ve potenciada gracias a la creatividad que manifiestan en la adquisición de aprendizajes individuales (tales como aprender a conducir un vehículo, diseñar su propia vestimenta, burlar medidas de seguridad dentro de una multitienda, etc.), siendo capaces de pasar del caos al orden, rápidamente con el objetivo de adaptarse al medio y superar las dificultades que se le presentan permanentemente en sus vidas, como obstaculizadores para el pleno despliegue de sus recursos personales. De modo que esta construcción histórica de la resiliencia que despliegan estos adolescentes va ligada a la búsqueda de una mayor autonomía e independencia en sus decisiones, relaciones y comportamientos (a pesar de que tales factores puedan movilizarlos hacia comportamientos socialmente negativos, tales como el episodio de infracción de ley), porque precisamente lo que busca es poder explorar, equivocarse, experimentar, etc. Por lo tanto, manifiesta persistentemente la “capacidad de gestionar sus propios proyectos de modo responsable y diligente” (Grotberg, 2006).

Retomando parte de la discusión anterior, se ha llegado a demostrar según Maddaleno (1994) que los adolescentes tienen mayor tendencia a experimentar diversos tipos de crisis (que en otras etapas evolutivas), sobre todo porque están más expuestos a conductas de riesgo, en distintos niveles como sexuales, maduración, delincuencia, violencia, etc. Por esta razón es que estos adolescentes que están expuestos a la adversidad desde temprana edad, se ven más fortalecidos que aquellos que no están expuestos a tales eventos, debido entre otras cosas, según Krauskopf (1994) a que la sobreprotección coarta y restringe la capacidad de respuesta a estos eventos. En cambio, quienes afrontan la adversidad (jóvenes que socialmente estén más expuestos a condiciones de pobreza, deprivación sociocultural, marginalidad, discriminación, etc.), desarrollan un nivel más alto de competencia y salud, adquiriendo respuestas resilientes que pueden ser replicadas en otros contextos y situaciones, tal como lo demuestran los adolescentes de este estudio, tras el análisis y profundización de sus historias de vida donde es posible apreciar con bastante claridad, como gradualmente son capaces de alcanzar mayores niveles de autonomía, creatividad, independencia y fuerza interior para superar los obstáculos que surgen en su vida, utilizando recursos cognitivos que muchas veces eran absolutamente desconocidos (incluso por ellos mismos), y que por medio de la Modificabilidad Cognitiva, sentaría las bases para desarrollar intervenciones adecuadas y coherentes a sus propias necesidades, recuperando o reconstruyendo las redes de apoyo comunitario disponibles en su entorno inmediato, mejorando su propia capacidad de respuesta ante eventos inesperados y negativos.

4.4.4. Contextos y Situaciones de Aprendizaje

Dentro del estudio, esta categoría apunta al conjunto de características, condiciones, contextos, situaciones y experiencias relevantes de aprendizaje, en las cuales los adolescentes han logrado desplegar (intencionalmente o no), su propensión a aprender a lo largo de su trayectoria vital, con diversos y a la vez complejos resultados para su desarrollo personal. Este hallazgo permite comprender con mayor claridad que estos adolescentes poseen una capacidad innata para el aprendizaje, es decir, propenden a aprender y no pueden dejar de hacerlo, aunque quisieran (Calvo, 2008), razón por la cual esta habilidad la van desarrollando, con menor o mayor éxito, dependiendo del contexto en cual está situado el sujeto y las posibilidades de desarrollo que encuentre para

el perfeccionamiento de sus propias habilidades o destrezas, incluso aunque no haya una intención formal de enseñanza (Asensio y Pol, 2002), generando diversas consecuencias en la trayectoria vital del sujeto. En lo particular, ha sido posible observar que estos adolescentes se mueven entre diversos espacios y contextos (transitando de lo formal a lo informal, según sus necesidades), exhibiendo diferentes niveles de desempeño, según el prisma con el cual se valore su comportamiento.

Pero ¿Qué se entiende por Educación Formal, No Formal e Informal? ¿En cuales espacios o contextos, estos adolescentes muestran mayor nivel de destreza? ¿Cómo se manifiesta la propensión a aprender de estos adolescentes en tales contextos o espacios? Para aclarar estas interrogantes y comprender la lógica en la cual se guiará el análisis de esta categoría, resulta vital poder diferenciar previamente que para este estudio, se admite conceptualmente que cuando hablamos de educación y escolaridad no podemos confundir ni equiparar tales contextos (Richmond, 1980: 27-31), debido principalmente a que la escuela termina en un momento determinado de la vida (alrededor de los 18 años en Chile), en cambio, la educación es un proceso que dura toda la vida. Sumado a lo anterior, se puede demostrar que, bajo determinadas circunstancias, la escuela es deseducadora, dado que la práctica escolar formal, da paso a una acción generalmente institucionalizada desde el nivel central, con base en un currículum rígidamente establecido e interiorizado por el docente, en la cual, según Rogers (2004), “el aprendiz cede su autonomía, se inscribe en un programa y acepta la disciplina impuesta externamente de éste”. Así, se transmite a los adolescentes que el aprendizaje es un proceso sistemático, jerárquico y riguroso, que actúa como un prerrequisito para la adquisición de competencias necesarias que prepare a todo joven para su futura inserción laboral (Silberman, 1970; Spackman, 1972). Tal como hemos indicado anteriormente, la propensión a aprender de estos adolescentes se manifestaría dentro del contexto escolar formal, por medio de una alta influenciabilidad, impulsividad y repetición, experimentando periodos de progresivo anquilosamiento, el cual termina por generar mayor tendencia al fracaso y la deserción escolar, dado que la escuela se convierte en un espacio que coarta y restringe las oportunidades de desarrollo de estos adolescentes, invalidando sus experiencias previas y priorizando los resultados, por sobre el proceso de aprendizaje. Es importante indicar que durante periodos específicos de la trayectoria escolar de estos adolescentes

(principalmente en la enseñanza básica), existieron profesores capaces de reconocer las habilidades de estos adolescentes, estimularlos y vincularlos pedagógicamente con las actividades del aula, involucrándose con mayor decisión en sus procesos de aprendizaje (exhibiendo mayor equilibrio entre la disciplina y el interés por enseñar, brindar afecto y contención a los estudiantes; entregando nuevas oportunidades frente a los resultados escolares negativos; entregando orientación permanente, etc.), permitiendo en este periodo, una mejor adaptación de estos jóvenes al sistema escolar, y por otra parte, interés por extraer lo mejor de cada adolescente para su beneficio y desarrollo integral. No obstante a lo anterior, esta situación cambiaría drásticamente cuando los jóvenes ingresaron a la enseñanza media, donde la propensión a aprender experimentaría mayores niveles de estancamiento, al existir un fuerte énfasis en la norma y la obtención de resultados escolares positivos (primacía de la calificación, como mecanismo de evaluación de los aprendizajes), precipitando la aparición de un comportamiento abiertamente desafiante y contrario a los lineamientos de cualquier establecimiento escolar, exteriorizando (intencionalmente o no), su abierto rechazo a este modelo de enseñanza – aprendizaje, que restringe las potencialidades de todo joven, optando (en ciertos casos) por la deserción escolar y/o desempeño escolar deficiente. Bajo esta perspectiva imperante de la educación formal, es desde donde “la escuela se refugia en el carácter normativo y profetiza el fracaso escolar” (Calvo y Elizalde, 2010: 9). Por consiguiente, se privilegia el orden, por sobre el caos, brotando múltiples formas de castigos y sanciones represoras hacia quiénes se alejen de lo formalmente establecido (la educación formal), afectando drásticamente a estos, y a todos aquellos que se alejan de la estructura predominante (incluso, profesores, directivos, etc.). Otra forma de explicar el proceso a través del cual la propensión a aprender de éstos adolescentes se ve limitada dentro de este contexto, radica en que bajo este modelo, se impulsa un aprendizaje fuera de contexto (Scribner y Cole, 1982), con una fuerte tendencia homogeneizante, que cubre una amplia gama de contenidos (dentro de planes y programas rígidos que indican qué es lo que tienen que aprender, cómo y cuándo tienen que hacerlo, etc.). Todos los antecedentes expuestos anteriormente, permiten comprender con mayor claridad los principales factores que provocaron en los adolescentes, la decisión de abandonar (al menos temporalmente) este sistema escolar tan rígido y segregador al vivenciar

repetidamente que tal contexto se convertía en un lugar de desencuentros, conflictos y menosprecio de sus habilidades y potencialidades (muchas veces desconocidas para los propios adolescentes).

En lo que respecta a la educación no formal, podemos entenderlo como un sistema alternativo de educación o incluso, como una solución a la crisis del sistema escolar actual, es decir, “como un complemento de la enseñanza formal dentro del esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país”, claramente sistemática y organizada, dirigidas a una clientela indefinida, con programas de tiempo parcial, convirtiéndose muchas veces, en una segunda oportunidad para aquellos que no han podido asistir a la enseñanza formal (Coombs y Ahmed, 1974), pero que no conduce a la certificación de un nivel de enseñanza o grado académico. En el caso de los jóvenes que conforman este estudio, es posible observar que todos ellos (en algún momento de su vida, y con mayor o menor compromiso), han recurrido a la Iglesia (principalmente Evangélica), para adquirir ciertos valores y actitudes que les permitan resignificar el episodio de infracción de ley, desarrollar diversas habilidades (por ende, habría una mayor libertad y expansión de su propensión a aprender), ligadas a: la música (aprender a tocar un instrumento musical, participar del coro, etc.), liderazgo entre grupo de jóvenes (convertirse en un referente frente a sus pares), cohesión familiar (vinculación del grupo familias en las actividades recreativas que realizan los jóvenes); adquisición habilidades sociales básicas (mejorando pautas y estilos comunicacionales, etc.). Generalmente, operan como actividades extracurriculares y en la cual, el aprendizaje es intencional desde el punto de vista del propio joven, dado que asiste de manera voluntaria y se mantiene inserto dentro de dicha organización, mientras tal actividad le parezca relevante y atractiva según sus intereses personales.

Otra práctica educativa no formal en la cual participan estos adolescentes gira en torno al deporte y la recreación (pertenecer a Clubes Deportivos de Fútbol, fútbol a nivel recreativo, actividad física en general, etc.), la cual se convierte en un factor protector para la salud (Mingorance, 2001), produciendo una mejora de las cualidades físicas (resistencia, fuerza, flexibilidad y coordinación) y la consiguiente repercusión en los sistemas y aparatos orgánicos asociados a las mismas (sistema nervioso, aparato locomotor, cardiovascular, respiratorio y órganos sensoriales), lo que proporcionará la mejora en la calidad de vida de los propios jóvenes; estimular diversos rasgos psicológicos

tales como el autoconcepto o las emociones (Garzón, 1998); contribuir a la disminución de las desigualdades sociales, precisamente por las innatas cualidades de este tipo de actividades (Maiztegui y Pereda, 2000), adquisición de valores como el respeto, compañerismo, responsabilidad, la creatividad, etc. (Torres, 2002).

En contraste con lo anterior, se entiende por educación informal a los procesos de aprendizaje que suceden fuera de la escuela, en espacios y tiempos también informales, es decir, “representa los procesos educativos, que tienen lugar en la calle, el café o el patio escolar" (Calvo, 2002: 228), donde la ocurrencia del proceso de enseñanza y de aprendizaje se encuentran unidos complementariamente, uno en relación con el otro, dialógicamente. Por ende, la potencialidad de la educación informal radica en permitir que cualquier joven, durante el proceso de aprendizaje fluya caóticamente, ya que este fluir genera y permite el despliegue de la creatividad y la curiosidad por aprender, el surgimiento de preguntas novedosas que le permitan descubrir el mundo, pero que en el sistema formal, obligarían al profesorado a imponer esa línea causal del control y el poder que le otorga ser el poseedor del conocimiento existente en el aula. Asimismo, es el joven quien determina lo que quiere aprender (qué), el tiempo en que quiere aprender (cuándo) y hasta cómo lo quiere aprender (Rogers, 2004; en Gómez, 2009: 40). Es la acción difusa y no planificada que ejercen las influencias ambientales, tales como la familia, el trabajo, el grupo de pares, la comunidad, los medios de comunicación, etc. Por lo tanto, un niño en situaciones educativas informales (desde temprana edad), se esfuerza por aprender más que en la escuela, pero nunca más allá de lo que le es posible según su maduración y desarrollo cognitivo, ni por debajo de sus capacidades. (Calvo, 2002: 234).

Los hallazgos encontrados en este estudio, nos permiten comprender y develar que la propensión a aprender de estos adolescentes fluye caóticamente con mayor libertad y claridad en contextos informales (tales como el barrio, multicancha, patio de juegos, plazas y áreas verdes, etc.), posibilitando una mayor utilización de sus auténticas potencialidades (las cuales muchas veces, permanecían ocultas y restringidas por la enorme influencia del sistema escolar, que transmite, directa o indirectamente, que el aprender es algo difícil, aburrido y que todo gira en torno a los resultados, arrinconando muchas veces el propio proceso de aprendizaje de estos jóvenes). Es interesante observar que algunos de los adolescentes muestran cierto desconocimiento respecto a su propensión a aprender

(como por ejemplo *Jaime e Ismael*), experimentando cierta dificultad para caracterizar la gran cantidad de aprendizajes y habilidades que han ido descubriendo a lo largo de su trayectoria vital y como estos poseen un alto valor educativo. Sin embargo, la co-construcción de sus historias de vida les fue permitiendo adquirir una mirada integral a la gran cantidad de recursos que han logrado exteriorizar frente a situaciones límites (vivenciadas a nivel individual, familiar, comunitario, etc.), en las cuales, al igual que *Rodrigo y Jason,* les ha sido posible resignificar tales eventos y descubrir nuevas relaciones en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, este estudio ha permitido profundizar en los diversos delitos cometidos por estos adolescentes (entre los cuales se pueden mencionar, hurtos, robo en lugar no habitado, falsa alarma a bomberos y otros, etc.), muchos de los cuales nunca alcanzaron a ser judicializados (es decir, sancionados por los Organismos de Control Policial y enviados posteriormente a los Tribunales de Justicia), debido a la destreza y creatividad exhibida por estos adolescentes, los cuales se presentaron desde temprana edad y fueron evolucionando (conforme adquirían un desarrollo cognitivo más elevado, de acuerdo a su etapa evolutiva) hasta alcanzar un mayor nivel de experticia. Este dato es coincidente con lo descrito en investigaciones internacionales (Junger- Tass y Ribeaud, 1999) así como en estudios nacionales (Riquelme, 2004), los cuales dan cuenta de que el comportamiento delictivo empieza alrededor de los 8 a 10 años (según los distintos países), se acelera a partir de los 12 y 13 años, se mantiene (o incluso alcanza un nuevo “peak”) en medio de la adolescencia (15 – 16 años), para disminuir fuertemente en los años siguientes, hasta desaparecer completamente pasados los 30 años.

La infracción de ley se ve potenciada por la interacción y asociación a pares, con los cuales comparten muchas veces un mismo contexto, valores, principios o intereses, exhibiendo el despliegue de funciones cognitivas elevadas (expresión decidida y manifestación, intencional o no, de la propensión a aprender), que no se observaban en otros contextos (tales como el sistema escolar formal, representado por los establecimientos escolares en los cuales han participado). No es de extrañarse que el grupo de pares, durante la infancia y particularmente durante la adolescencia, posee un rol significativo en el desarrollo integral del ser humano (dada que esta interacción fluye con el crecimiento), sentando las bases para un complejo desarrollo cognitivo, desempeño

escolar, expresión de los afectos y adquisición de habilidades sociales, manejo y resolución de conflictos, elección de pareja, entre otros.

Asimismo, y de acuerdo con Farrington y Otros (1996), la imitación y el entrenamiento en el grupo de pares, la repetición y la influenciabilidad (deseos innatos de explorar y descubrir su entorno), se convierten en un factor importante para el involucramiento de los adolescentes en los episodios de infracción de ley, especialmente a partir de la preadolescencia tal como se observa en la totalidad de los participantes de este estudio, quienes reconocían abiertamente haber cometido delitos desde la infancia (10 años aproximadamente) en adelante (robar un celular a un compañero de curso, robar una parka de una multitienda, generar falsa alarma a vehículos de emergencia, entre otros), en los cuales nunca habían sido descubiertos y donde los espacios o contextos informales (como por ejemplo: la calle, la multicancha, el patio, etc.) permiten la expresión autónoma de su propensión a aprender, dado que no existen normas o estructuras rígidas de relación; es decir, simplemente fluyen sus recursos y habilidades de manera autoorganizada. Por consiguiente, la calle se convierte en un espacio de aprendizaje significativo (Duarte, 1999), en la cual se adquieren y desarrollan pautas de comportamiento muy diversas, y en ocasiones, opuestas a lo propuesto por la familia, escuela o sociedad (donde se exige un comportamiento adulto, capaz de convertirse en un ser productivo).

Igualmente, estos hallazgos nos permiten develar que estos adolescentes poseen habilidades cognitivas de alto valor educativo, que no son identificadas o debidamente valoradas dentro del espacio escolar, entre otras cosas, debido a que para estos adolescentes, las habilidades preferidas por ellos “son la destreza, la independencia, la resistencia, la subversión de la autoridad, una capacidad para flexibilizar o reírse de lo formal, y una habilidad independiente para crear diversión y disfrute” (Oyarzún, 2000). Estos adolescentes, según Hein (2004), logran ser bastante hábiles obteniendo el máximo beneficio de su entorno, tienen una marcada tendencia a distraerse con facilidad, a mostrar extrema confianza en sí mismo y pereza en el entrenamiento del pensamiento crítico (basado en la lógica, la precisión y la exactitud, perspectiva predominante en el espacio escolar formal. Sin embargo, esto no quiere decir que los adolescentes no puedan desarrollarlo, sino que simplemente no les interesa hacerlo, dado que no es requerido en

los contextos en los cuales se desenvuelven). También se ha observado que tienden a estar orientados hacia el poder (se definen y validan frente a los pares, por medio de la fuerza y destreza física), junto con interpretar el mundo como un espacio tremendamente hostil. Esto explicaría el por qué los adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley revelan (intencionalmente, la mayoría de las veces), un menor desarrollo de habilidades sociales (como la empatía o la asertividad), dado que a lo largo de su trayectoria vital han aprendido (con mayor o peor suerte), a sobrevivir y superar las adversidades que obstaculizan su desarrollo.

Ross y Fabiano (1985) diseñaron el Programa de Competencia Psicosocial, en base a diversas experiencias realizadas con adolescentes infractores de ley; el cual ha demostrado su validez en la mejora de las habilidades cognitivas interpersonales, el comportamiento prosocial, y las oportunidades de ajuste laboral, formativo y personal en la comunidad, como una alternativa coherente con las características y cualidades de la propensión a aprender de estos jóvenes. Por otra parte, Cusson (2002) propone el Modelo de Escuela Eficaz, donde se plantea que si el establecimiento educacional cumple, en un grado esperado, ciertas características, tales como: la presencia de un liderazgo efectivo, abordaje prevención situacional (abordando aspectos de la infraestructura, entorno, áreas verdes, inclusión comunidad, etc.), nivel alto de exigencia (en términos de resultados escolares asociados a la calificación), valoración de los éxitos, profesores capaces de imponer orden y disciplina, comunicación inter-estamental y la posibilidad de que los alumnos adquieran responsabilidades en las clases y en la escuela, surgirán en los jóvenes comportamientos positivos. Para que esto ocurra, es necesaria una revalorización de la organización del establecimiento, capacitar a los docentes y proponer una resolución efectiva de los conflictos internos, a través del aprendizaje de métodos como la mediación.

Indudablemente, podemos afirmar que podrían crearse múltiples programas de intervención con estos adolescentes, dada la heterogeneidad y los deseos permanentes de diferenciación que muestran (como factores propios de la adolescencia), pero siempre desde lógicas altamente estructuradas y jerárquicas, en las cuales se restringe la emergencia de relaciones dialógicas y flexibles entre jóvenes y quienes toman las decisiones por ellos (profesores, directivos, políticos, etc.). De igual manera, no hay que olvidar que “en la lucha por moldear su personalidad definitiva, el adolescente se expone a

la angustia que le causa obtener su independencia y definir sus aspiraciones para desarrollarse como persona adulta. Angustia provocada por tener que desenvolverse en un medio que no conoce ni domina, y que muchas veces le parece amenazador. Surgen así dos fuerzas internas que operan de manera opuesta sobre la conducta del joven: la pérdida de los privilegios de la infancia lo retiene en su avance; la aventura y el desafío de la vida adulta lo impulsan" (Ortiz y Otros, 2005: 14). Todo lo anterior, nos permite inferir que la propensión a aprender de estos jóvenes (como guía rectora de su comportamiento y particularmente asociada a la infracción de ley), donde el miedo, la angustia y la incertidumbre frente a su desarrollo, los moviliza hacia conductas de riesgo, invisibilizando los peligros a los cuales se enfrentan, exteriorizando niveles más altos de agresividad, rebeldía y profundos cuestionamientos hacia las normas impuestas dentro de contextos formales. Sumado a lo anterior, al verse expulsados de la infancia, experimentan malestar y tensión durante la adolescencia, dado que no encuentran un lugar apropiado para ellos dentro del mundo adulto, dado que las posibilidades de desarrollo que se les ofrecen (en términos de estudio, trabajo, cultura, deporte y recreación, salud, etc.), se ven obstaculizadas permanentemente a todos aquellos que se alejen de lo socialmente establecido, precipitando la caída de las normas (Merton, 1972; Ortiz y Otros, 2005), dado que el propio contexto no brinda las oportunidades necesarias para desarrollar aprendizajes y habilidades compatibles con los requerimiento sociales (Zambrano y Pérez-Luco, 2004: 126), sino más bien, que los moviliza necesariamente al pleno despliegue de su propensión a aprender en lograr sobrevivir y satisfacer sus propias necesidades.

Ahora bien, cabe preguntarse si ¿La propensión a aprender de estos adolescentes sólo se manifiesta en asociación a un episodio de Infracción de Ley? ¿Qué posibilidades educativas poseen estos jóvenes?. Por medio de este estudio, hemos podido esclarecer que la propensión a aprender de estos adolescentes no solamente está relacionada al episodio de infracción de ley, sino que además se observa presente en una gran variedad de aprendizajes intencionalmente adquiridos por estos jóvenes, tales como inserción voluntaria dentro de una capacitación formal (*en el caso de Rodrigo, donde muestra un alto nivel de desempeño en "Armado y Reparación de Computadores", "Administración de Bodegas", rapidez y alto nivel de abstracción en la conducción de vehículos, etc.)*, como plataforma para alcanzar mejores oportunidades laborales, amplio desarrollo de

habilidades deportivas (*en el caso de Jason, quien muestra alto nivel de éxito en el Fútbol, participando de diferentes ligas deportivas y promoviendo hábitos de vida saludable entre sus pares)*, manejo y dominio de un predio agrícola (*en el caso de Ismael, quien refiere haber adquirido desde temprana edad, diversas habilidades ligadas al manejo de un campo, tales como: herrar caballos, hacer leña y carbón, tratamiento de algunas enfermedades en animales, etc.)*, dominar recursos informáticos y electrónicos de manera autodidacta (*tal como ocurre en el caso de Juan, quién desde temprana edad es capaz de comprender y manejar efectivamente un computador, amplia gama de celulares, reproductores audiovisuales, etc.),* mejora sustantiva de su desempeño en contextos escolares donde existe mayor libertad, flexibilidad y cercanía entre estudiantes y profesores (mejoría evidente que todos los participantes muestran en los actuales establecimientos escolares en que se encuentran, tras haber experimentado el abandono o repitencia escolar a lo largo de su trayectoria vital).

En base a todos los elementos planteados anteriormente respecto a los contextos y situaciones de aprendizaje en los cuales de desarrollan estos jóvenes (desde lo formal a lo informal), donde alcanzan una amplia gama de aprendizajes, habilidades y destrezas, es posible inferir, sin duda alguna, que la propensión a aprender que estos poseen se manifiesta con mayor claridad en contextos informales de aprendizaje (multicancha, sector agrícola, plaza de juegos, espacios públicos, etc.), fluyendo de manera autoorganizada, posibilitando la adquisición de una amplia gama de destrezas y habilidades (muchas veces desconocidas hasta por los propios jóvenes), reflejando un amplio repertorio de funciones cognitivas cuando se analiza minuciosamente un acto delictivo (tales como la toma de decisiones, abstracción y conceptualización, planificación, observación, comparación, razonamiento, memorización, atención, reorganización, etc.), con un alto valor educativo.

No obstante a lo anterior, esta enorme propensión al aprendizaje experimenta periodos de profundo anquilosamiento cuando los jóvenes ingresan al sistema escolar formal, limitándose dramáticamente sus verdaderas potencialidades y recursos, cuando ingresan en la etapa de la adolescencia y de manera autónoma desafían permanentemente las normas y tendencia homogeneizadora de la escuela, optando muchas veces por el abandono escolar (al menos de manera temporal, como ocurre en el caso de *Rodrigo, Jaime e Ismael).*

4.4.5. Trayectorias Escolares

La profundización en las Historias de Vida de los adolescentes infractores de ley nos permitió descubrir esta categoría descrita como aquella recopilación de experiencias, percepciones y vivencias identificadas por los adolescentes, durante su paso o permanencia dentro del sistema escolar formal (representado por los procesos de escolarización tradicionales existentes en Chile, tales como: jardín infantil, escuela básica, liceos de enseñanza media, etc.), los cuales han contribuido a la generación de una serie de creencias negativas y de bajo impacto en su aprendizaje. Ahora bien, vale la pena preguntarse respecto a ¿Cuáles son los factores que han marcado negativamente sus experiencias escolares? ¿Cuál es la percepción que tienen frente a sus establecimientos educacionales? ¿Siguen todos los adolescentes las mismas trayectorias educativas, o existen diferencias? ¿Qué posibilidades educativas permitirían un giro positivo en sus experiencias escolares?

Ahondando en aquellos factores que han marcado negativamente las trayectorias escolares de estos jóvenes podemos mencionar que gran parte de ellos (*Rodrigo, Ismael, Jaime)*, reconocen haber deambulado por diversos establecimientos educativos (principalmente municipales), debido a que poseen antecedentes escolares que se convierten en un obstáculo para el acceso a mejores oportunidades educativas, ya que exhiben una baja asistencia, comportamiento disruptivo en el aula y marcada tendencia hacia la deserción escolar, razón por la cual son catalogados como estudiantes problemáticos que no se acomodan a los Proyectos Educativos Institucionales, siendo juzgados abiertamente, debido al comportamiento mostrado en niveles de enseñanza previos, por ende, enviados a los centros de mayor vulnerabilidad social disponibles en sus contextos de origen.

Esta situación se acrecienta principalmente durante la enseñanza media, donde los adolescentes comienzan a interiorizar un desencantamiento y decidido rechazo hacia los representantes del espacio escolar, quienes muchas veces descartan las potencialidades y recursos individuales de los adolescentes, su creatividad e imaginación; al cuestionar recurrentemente su bagaje socio-cultural, siendo catalogados como un problema (joven insolente, desordenado, inquieto, oposicionista, desafiante, crítico, tonto, flojo, líder negativo y otra serie de calificativos negativos que se le adscriben), configurándose una

relación irreconciliable entre el joven y la escuela, dado que en estos contextos formales de enseñanza tienen la percepción de no ser escuchados y ser discriminados (Collao y Otros, 1998).

De modo tal, concibe como una de sus posibilidades, la deserción escolar ante un sistema, que en vez de acoger, contener y apoyar, restringe, limita, niega y “domestica las potencialidades del joven, de manera que su rol en la escuela y frente a sus profesores, es pasivo y más bien desafectado de lo que allí sucede” (Muñoz, 2008: 67). Esta decisión se convierte en el inicio de un largo peregrinaje y búsqueda infructuosa de los jóvenes por reinsertarse escolarmente, esforzándose por mostrar pautas de comportamiento que se adapten a la estructura escolar imperante (pese a su disconformidad y manifiesto rechazo hacia las lógicas de enseñanza aprendizaje existentes en el modelo escolar Chileno), vivenciando periodos extensos de rotación escolar, convirtiéndose en un factor de riesgo para el mantenimiento de una trayectoria delictiva en la adolescencia.

No podemos olvidar que la educación en Chile y el Mundo, progresivamente adquiere mayor nivel de importancia en la sociedad, entre otras cosas, debido a que permiten según Bourdieu y Passeron (1977), promover el logro de las personas, y por otra parte, para reproducir las desigualdades de clase por medio de la herencia. Así, el poder acceder a un establecimiento educativo de calidad influye significativamente en el desarrollo de un mayor capital cultural y social, para cumplir con los parámetros esperados de la vida adulta. Por tanto, a mayor nivel de instrucción, se alcanzarían mejores resultados escolares (centrado en la calificación, desde la perspectiva tradicional enseñanza - aprendizaje) y viceversa, comprendiendo que los adolescentes infractores de ley experimentan índices más elevados de rotación, repitencia y /o fracaso escolar, al acceder a contextos adversos de enseñanza donde se experimenta cotidianamente el rechazo, la exclusión y la profecía del fracaso escolar (Pérez y Otros, 2005: 41).

En un estudio realizado por Raya Díez (2006:107-113), se recogen como indicadores de vulnerabilidad y exclusión en el proceso educativo: la existencia de hogares con menores no escolarizados en edad obligatoria, menores en situación de fracaso escolar grave, etc. formando parte de ello, el absentismo y abandono escolar, la conflictividad interna, las expulsiones reiteradas del centro educativo, el nivel de

instrucción alcanzado etc. Asimismo, el Informe FOESSA[40] (2008: 125) ejecutado en España, plantea que "la educación está considerada hoy en día como uno de los factores más influyentes a la hora de construir las trayectorias vitales de los individuos. La adquisición de saberes y la cualificación que logran las personas tras su paso por los diversos sistemas de formación determinan los niveles de calidad de vida a los que accederán".

La realidad en Chile mantiene la misma lógica expuesta anteriormente, dado que según la Encuesta CASEN (MIDEPLAN, 2006) el 7 por ciento de los jóvenes entre 14 y 17 años pertenecientes al quintil de ingreso más pobre (quintil I, segmento al cual pertenecen los participantes de este estudio), no se encuentra asistiendo a un establecimiento educacional, lo que equivale a 5,1 puntos porcentuales más que el quintil más rico (quintil V). Lo anterior, pareciera ser una tendencia, ya que la tasa de deserción escolar en el segundo ciclo es de 20 por ciento, existiendo respecto de alumnos de hogares indigentes una probabilidad de deserción 2.07 veces mayor que para los alumnos de hogares pobres no indigentes, y "2.7 veces la de los alumnos de hogares no pobres". (Santos, 2009: 18). Cifras recientes de la CASEN (MIDEPLAN, 2009), indican que las razones de no asistencia a un establecimiento educacional entre jóvenes de 14 a 17 años, en los hombres es porque no les interesa estudiar (21%); cifra menor en el segmento mujeres (10%). Estos indicadores concuerdan con los hallazgos encontrados en este estudio, los cuales nos demuestran que los adolescentes infractores de ley, tienen una mayor tendencia a construir trayectorias escolares caracterizadas por el fracaso escolar, las expulsiones e inasistencias reiteradas (como un medio de expresión de su malestar), siendo excluidos y apartados de uno de los mecanismos de integración social más importantes en nuestra sociedad. Por consiguiente, estos jóvenes están más expuestos a vivenciar trayectorias vitales marcadas por transiciones rotas (Willis, 1986), en el camino por asumir roles adultos, es decir, experiencias escolares de fracaso y modelos de

---

[40] La Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada) se constituyó en 1965, con el impulso de Cáritas Española por la necesidad de conocer, ante las iniciadas políticas de desarrollo, la situación social de España del modo más objetivo y continuado posible. Desde su origen, los Informes sobre la situación y el cambio social de España (1967, 1970, 1975, 1980-83,1994 y 2008) han señalado la importancia de conocer la situación social de España a través del análisis de los procesos en que se manifiesta la evolución social, así como las estructuras y tendencias que se corresponden con esos procesos. Para mayor información, puede recurrir al sitio web oficial de FOESSA: http://www.foessa.es/index.aspx

intervención individual paliativos, pero no educativos. Es así como en palabras de Foucault (1996), el sistema educativo actual no estaría cumpliendo su función igualitaria, al contrario, éste ha actuado y continua promoviendo funciones de socialización de una cultura homogénea, que opera seleccionando y distribuyendo recursos humanos de forma clásica para la mantención del status quo y la perpetuación de la desigualdad social imperante que enriquece a unos pocos, en desmedro de muchos.

En cuanto a los aprendizajes que los adolescentes logran dentro del sistema escolar formal, podemos caracterizarlos como aquel conjunto de experiencias, valores o situaciones a partir de las cuales el adolescente ha configurado diversos aprendizajes a partir de su ingreso y/o pertenencia a un establecimiento educacional presente en la comuna de Valdivia, llegando a adquirir patrones para un comportamiento socialmente correcto, respeto a las demás personas, sentido de la responsabilidad, importancia de superarse personalmente (esfuerzo); adquisición de conocimientos (tales como operaciones matemáticas básicas, saber leer o escribir, etc.); manejo de un computador (Ruiz, 2009); aproximación al consumo drogas lícitas (tabaco); reconocimiento de la importancia del autoconocimiento (desarrollo personal), etc. Sin embargo, en cada una de estas experiencias mencionadas por los jóvenes podemos observar implícitamente una lógica formal de aprendizaje, fragmentaria, rutinaria y asociada necesariamente a la transmisión y reproducción de contenidos impuestos de manera planificada y rígidamente enseñada, fomentando cierto nivel de pasividad y letargo por parte del estudiante respecto a su proceso de aprendizaje. Es decir, incorporan dramáticamente una gran cantidad de contenidos curriculares y elementos teóricos que pocas veces logran comprender y/o utilizar en su cotidianidad (saberes que ignoran los contextos), bajo estilos pedagógicos monótonos y distantes que instalan una relación asimétrica y alienadora en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Esta perspectiva escolar desencadena una permanente contradicción entre el joven (experiencias previas, expectativas, historias de vida) y la escuela (bajo la lógica de la enseñanza – aprendizaje), sumado al conflicto que generan las propias normas instauradas por el sistema escolar, los cuales se convierten en uno de los mecanismos responsables de la adquisición por parte del niño de sus primeras experiencias de mal comportamiento y de “desafección normativa con el sistema escolar formal” (Tsukame,

2010: 3). Así, y tal como ha ocurrido en la trayectoria escolar de estos jóvenes, la escuela (a través de la enseñanza), superficializa, reduce y complica los procesos, mientras que la educación los simplifica y complejiza. “La diferencia reside en contar o no con criterios orientadores” (Calvo y Elizalde, 2010: 8). Además, los adolescentes institucionalizan una visión de aprendizaje centrada exclusivamente en los resultados que obtienen (es decir, desempeño escolar cuantificable y reducido a una calificación), en la que dicha evaluación está a cargo principalmente de los docentes, y en la mayoría de las ocasiones, consiste en un examen escrito al finalizar la actividad. El resultado final de este modelo de evaluación de los aprendizajes (que valida la competitividad, por sobre la cooperación), legitima la clasificación arbitraria de estudiantes entre los “aventajados” versus los “fracasados”, afectando negativamente la convivencia escolar y perpetuando procesos de marginación, exclusión y estigmatización de aquellos que obtengan los peores resultados escolares (tal como ocurre, en ciertos periodos, en la vida de los jóvenes que conforman este estudio).

La norma impuesta que guía vertical y sistemáticamente los procesos de enseñanza aprendizaje a los cuales se someten estos jóvenes, se convierte muchas veces, en palabras de Musitu y Otros (2005) en el primer contacto directo y continuo del adolescente (el cual comienza con su ingreso en la enseñanza básica), con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático (Garnegski y Okma, 1996; Molpeceres y Otros, 1999), propiciando el espacio adecuado para aprender sobre los principios de regulación social (Rueter y Conger, 1995) y sobre los conceptos de gobierno y democracia (Howard y Gill, 2000), al tiempo que contribuye a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional. Pero ¿Cómo se explica tanto malestar y rebeldía de estos adolescentes hacia el sistema escolar formal? La respuesta es sencilla y queda claramente explicitada al analizar las trayectorias escolares de estos jóvenes, dado que tal malestar y rebeldía hacia la autoridad formal está vinculada con la percepción que tiene el adolescente de la falta de sentido de su formación escolar (ignorando muchas veces sus recursos y experiencias previas) y de que se imponen arbitrariamente las normas y actividades escolares. De manera que todos estos elementos, según Musitu y Otros (2005: 2-3), se manifiestan en la dificultad del alumno para adaptarse a la rutina de horarios y tareas en la escuela y se expresa mediante sentimientos de aburrimiento, cansancio, rabia y animadversión hacia todo aquel representante del sistema escolar formal.

Sin embargo, no todos los aprendizajes que adquieren estos jóvenes durante su permanencia en el sistema escolar son negativos, sino que también les permite incorporar ciertos valores esenciales para la vida (tales como la responsabilidad, tolerancia, respeto, esfuerzo, honestidad mencionados por la totalidad de los participantes en este estudio), convirtiéndose en un agente socializador, que muchas veces, supera y fortalece las experiencias previas de estos adolescentes, al provenir de contextos familiares disfuncionales, entornos deprivados socioculturalmente. Esta transmisión de valores concuerda con otras investigaciones en las cuales se revela que el sistema escolar formal influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del adolescente, entre los que destacan: “el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, el desarrollo de las conductas prosociales y el desarrollo de la propia identidad personal (Montero, 2000).

Pese a lo anterior, los adolescentes infractores de ley infieren que gran parte de los aprendizajes que adquieren dentro del sistema escolar formal corresponden, muchas veces, a contenidos curriculares descontextualizados y totalmente desadaptados de sus estilos, intereses y necesidades educativas, convirtiéndose en uno de los factores que los lleva a construir una imagen negativa que tiñe su permanencia dentro del sistema escolar formal, dado que este espacio no logra asegurar verdaderas condiciones de igualdad y menos aún, opera como un medio de movilidad social. Más bien, se convierte en un lugar que no asegura ningún tipo de estabilidad (económica, cultural, deportiva, etc.) para este tipo de jóvenes, potenciándose la búsqueda de aceptación e integración en otros espacios (generalmente informales), donde se manifiesta con mayor libertad y autonomía su propensión a aprender, dando paso al descubrimiento de diversas y complejas habilidades y destrezas absolutamente desconocidas para los propios adolescentes (las cuales pueden ir desde aprender a tocar un instrumento musical, adquirir mayor destreza en el ámbito deportivo, el arte, hasta la comisión de un delito), ya que la adolescencia naturalmente los moviliza hacia “la búsqueda de satisfacciones momentáneas en nuevos estímulos, sensaciones y actividades externas” (Picó, 1992: 25), atractivos que no ofrece el modelo escolar imperante. .

Otro de los factores relevantes observados en la trayectoria escolar de estos adolescentes, gira en torno a que la mayoría de ellos reconoce y valora negativamente la calidad de la infraestructura de sus establecimientos educacionales en los que actualmente se encuentra insertos, debido entre otras cosas a que: para *Jaime y Rodrigo,* las aulas carecen de una adecuada calefacción y ventilación, deterioro significativo de puertas, mobiliario y ventanas, bajo nivel de satisfacción frente a las raciones alimentarias, precaria presencia de material recreativo, tales como mesas de pin pon*,* etc. En el caso de *Jason,* un elemento distractor y tremendamente negativo es la excesiva presencia de rejas metálicas que separan los diversos ambientes al interior de su liceo, visualizándolo como una *"cárcel"*, donde coexisten estudiantes de diversos contextos vulnerables de Valdivia y que socialmente se validan como el típico *"choro de población",* destacándose negativamente por su asociación a patrones conductuales disruptivos que entorpecen sistemáticamente los procesos de enseñanza – aprendizaje al interior del aula. Estas condiciones escolares generan procesos (intencionales o no), de estigmatización y marginación social en los adolescentes, dado que al pertenecer a estos establecimientos educativos, se les acredita como estudiantes conflictivos con un futuro escolar limitado, dado que no se ajustan a los perfiles escolares requeridos dentro de establecimientos educacionales particulares subvencionados y/o particulares, donde se logran resultados destacables en términos de rendimiento y desempeño escolar (por ejemplo: SIMCE, PSU), con la cual se etiqueta y clasifica fragmentariamente la calidad de una unidad escolar, coartando directamente las verdaderas potencialidades educativas de un adolescente infractor de ley.

Al respecto Lombaert (1999), sostiene que los adolescentes infractores de ley fracasan en la escuela porque muchas veces el establecimiento escolar les ofrece un paquete no adecuado (desconociendo sus experiencias previas e Historias de Vida); desarrollan un autoimagen y perspectiva social inadecuada, porque el colegio no da para más; por eso buscan una autovaloración alternativa en grupos no-conformistas (de ahí la propensión a relacionarse con grupo de pares con los cuales comparten intereses, valores y experiencias similares asociadas a contextos de origen vulnerados); y por ende, son frágiles ante el mercado laboral y mal ubicados en la escala social imperante dentro de un país como Chile, donde el sistema Neoliberal alcanza un gran progreso económico, en

desmedro de una mayor desigualdad social. De tal modo que muchos de estos adolescentes, entran en conflicto con las instituciones tradicionalmente reconocidas como entes socializadores por excelencia (tales como la familia, escuela, etc.), producto de un cúmulo significativo de experiencias escolares negativas, marcadas por la exclusión, rotación, repitencia, fracaso y/o deserción escolar, enfrentando reiteradamente el rechazo de esta institución, la cual potencia una profunda confrontación con este sistema, debido al desencuentro entre sus expectativas e intereses personales versus lo socialmente esperable, pugna que se resuelve imponiéndose el poder que tenga una de las partes, culpabilizando y criminalizando a la otra. En este mismo sentido, se observa en las trayectorias escolares de éstos jóvenes que el haber tenido alguna vez malos resultados escolares (desde la lógica escolar imperante que los ha evaluado), las suspensiones y faltas en la escuela, la alta rotación escolar, la dificultad para obedecer órdenes y tener discusiones algunas veces con compañeros no es un indicador de que se genere la conducta antisocial y delictiva; pero la acumulación de estos factores de riesgo en un adolescente, pueden interactuar y aumentar la probabilidad de que se presente el comportamiento antisocial y delictivo (Ezpeleta, 2005).

Otro aspecto interesante descrito por los adolescentes en relación a sus trayectorias escolares gira en torno a la relación familia – escuela, donde se aprecia cierta distancia y lejanía de sus familias de origen hacia la compleja trama de relaciones y procesos que ocurren dentro del contexto escolar formal (representado por la Escuela), reflejando una profunda contradicción frente al sentido de la educación en la vida de estos adolescentes. Lo anterior, apunta a que la mayoría de los padres de estos adolescentes los motivan y muchas veces obligan, a que se mantengan insertos dentro de la escuela porque les permitirá alcanzar mejores oportunidades laborales para el futuro, pero implícitamente, manifiestan un total desinterés y desconocimiento respecto a las características en que se desenvuelven escolarmente sus hijos, estilos de enseñanza a lo que están sometidos, patrones que organizan la convivencia escolar, interacción con los profesores, etc., responsabilizando directa o indirectamente, a la escuela por el futuro de sus hijos y las oportunidades de desarrollo que puedan caracterizar sus historias de vida; adquiriendo mayor protagonismo e interés sólo cuando sus hijos enfrentan la repitencia, rotación, fracaso y/o deserción escolar debido a su desempeño mostrado.

Todo lo anterior, nos permite identificar el profundo distanciamiento que existe entre las familias de los adolescentes infractores de ley y el sistema escolar formal al que pertenecen, debido a que las instancias de diálogo y colaboración planificadas desde la escuela (tales como reuniones de apoderados, actividades recreativas, orientación escolar, etc.) son desaprovechadas por estas familias, acercándose sólo ante situaciones particulares donde los adolescentes son definidos como un “problema” para el establecimiento educativo debido a que no logra adaptarse a las normativas vigentes dentro de este contexto. En el caso de *Rodrigo* y *Jason*, se observa que sus familias participan regularmente de las reuniones de apoderados (donde sus madres asumen como adulto responsable), bingos y actividades recreativas, trámites admnistrativos (solicitud pase escolar, pago cuotas centro de padres, etc.), contabilizando como máximo alrededor de cinco visitas al año en sus respectivos liceos. En el caso de *Jaime* e *Ismael*, sus familiares (padre, hermana, cuñado, etc.), sólo se acercan a su liceo cuando éstos les informan de la alta probabilidad de repitencia escolar en que se encuentran, circunstancias que los moviliza hacia las autoridades del establecimiento (Profesor Jefe, Inspector, Orientador, etc.), para solicitar mayor flexibilidad en las evaluaciones y ayuda para poder evitar un nuevo fracaso que precipite la deserción escolar.

En otras palabras, podemos apreciar que existe una actitud reactiva y pasiva de los familiares de estos adolescentes (donde generalmente sus madres y familiares significativos como hermanos y cuñados asumen como apoderados) frente a su formación escolar, construyendo una relación familia – escuela unidireccional, produciéndose interacciones entre ambos elementos a partir de la sanción y el déficit que exhiben estos adolescentes. Es decir, la escuela explicita la presencia de estos familiares sólo cuando los adolescentes se destacan negativamente dentro del aula (debido a un bajo rendimiento, problemas de comportamiento, inasistencia reiterada a clases, etc.), responsabilizándolo por todas estas situaciones, desligándose de las injerencias que puedan tener la escuela como representante del sistema escolar formal y obligando a sus familias para que puedan hacer algo al respecto. Esta realidad coincide con lo planteado por Román (2003), quien afirma que el fracaso escolar, expresado fundamentalmente en bajo rendimiento, repitencia y sobre-edad de los alumnos respecto de su curso, afecta en mayor medida a los adolescentes que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad

(donde la pobreza, deprivación sociocultural, infracción de ley, violencia, etc.), aumentando las probabilidades de fracasar en su trayectoria escolar. Toda esta situación genera un profundo rechazo y desencantamiento del adolescente hacia las instituciones escolares, debido a que son catalogados como un problema (patologizando su comportamiento muchas veces), forzados a incorporar lógicas escolares de enseñanza – aprendizaje arbitrarias y descontextualizadas que imperan en la actualidad, reprimiendo los intereses educativos que verdaderamente le interesa descubrir.

A su vez, la familia se convierte en un repetidor de las instrucciones entregadas por la Escuela, castigando y obligando a que los adolescentes sean capaces de modificar su comportamiento dentro de tales contextos, para que sean promovidos de curso y puedan alcanzar mejores oportunidades laborales, entregándole apoyo en la realización de sus deberes escolares (como ocurre en la vida de *Jason, Ismael y Jaime*), soporte económico para solventar los gastos asociados a su formación escolar (tales como vestimenta, útiles, movilización, etc.), orientación motivacional en la definición de un proyecto de vida, etc. Sin embargo, podemos darnos cuenta que los padres se encuentran absolutamente desbordados por estos jóvenes, dado que la forma en que ellos mismos fueron criados en el pasado no tienen resultados en la actualidad y donde no existen recetas mágicas para controlar el desarrollo de un joven. Tal como plantea Torío (2004: 40) “cuestiones sobre: qué y cómo hacer con los adolescentes, cómo orientarles con relación a su profesión futura, cómo abordar los problemas que plantean, cómo controlar sus amistades, cómo inculcarles valores, etc., representan el contenido de lo que para los padres actuales constituye la educación y aparece lógicamente como una preocupación inmediata”, al verse superados por la vertiginosidad con que los jóvenes enfrentan la adolescencia y comienzan a delimitar sus intereses y metas en la vida, aun cuando estas difieran de lo que socialmente se espera de ellos. Asimismo, no se puede olvidar que las familias de origen de estos adolescentes, generalmente presentan bajos ingresos económicos, desempleo y/o trabajo precario, baja escolaridad de los padres, y requerimientos de trabajo remunerado temprano hacia los hijos (Pérez y Otros, 2005), obstaculizando muchas veces su permanencia dentro del sistema escolar, dado que existen otras necesidades básicas que satisfacer tales como la alimentación, vestimenta, apoyo grupo familiar, etc.

En lo que se refiere a la escuela, como representante del sistema escolar formal, éste ha mantenido una estructura relativamente estática a lo largo de los años, pero organizacionalmente ha mostrado apertura en mejorar sus procesos de gestión, enseñanza, convivencia y liderazgo escolar, etc. No obstante, la escuela sigue manteniéndose como la dueña del conocimiento, propiciando sostenidamente la fragmentación del saber, la anulación de la curiosidad natural, perpetuando procesos de enseñanza – aprendizaje lineales y monótonos que terminan por reprimir y coartar la propensión a aprender de estos adolescentes, disminuyendo su creatividad, genialidad, libertad, autonomía, etc. Por ende, "la práctica pedagógica sigue siendo altamente inefectiva en las escuelas más vulnerables o críticas de nuestra sociedad, constituyéndose en uno de los principales factores explicativos de la baja calidad de los aprendizajes que alcanzan los alumnos que concurren a dichos establecimientos" (Román, 2003: 114), donde podemos recalcar que la calidad de la interacción social - pedagógica que ocurre dentro del aula, sumado a las perspectivas que se tienen respecto a la educación, son factores determinantes a la hora de generar reformas educativas que sean capaces de atender a la complejidad de estos adolescentes.

Lo cierto es que históricamente la familia y la escuela han tenido la misión de ser los agentes socializadores encargados de transmitir a los adolescentes, aquellos valores y conocimientos necesarios para la vida adulta, pero en la práctica, se observa con mayor frecuencia la insuficiencia con que ambos agentes mantienen esta promoción de conducta hacia los jóvenes. De modo que somos testigos de la paradoja en que se encuentran ambas instituciones, donde "en la mayor parte de los casos, la escuela no encuentra a la familia cuando la convoca, a la vez que la familia no siempre tiene un lugar en la escuela, cuando está convencida de que es imprescindible su participación en ella" (Ianni y Pérez, 1998: 132). Esta situación también es percibida por los adolescentes quienes muchas veces se desarrollan en un total desamparo, recurriendo constantemente al grupo de pares para encontrar apoyo y contención, dado que ni sus familias de origen y menos aún la escuela, logran satisfacer sus necesidades educativas. Por lo tanto, la carencia de apoyo parental, o en otros términos, la percepción de estos jóvenes, de un pobre apoyo de sus padres, representa un importante factor de riesgo asociado con el desarrollo de problemas de conducta (Kashani y Otros, 1994) y con una mayor incidencia de

comportamientos delictivos y violentos en la adolescencia (Cava y Otros, 2006; Lambert y Cashwell, 2004; Musitu y Otros, 2006), de modo que la infracción de ley y/o rechazo a la escuela, podría ser en palabras de Martínez y Otros (2007), la respuesta de los adolescentes ante un entorno que consideran injusto y poco útil para sus vidas y sobre el que, además, se sienten impotentes para llevar a cabo el más mínimo cambio.

Ahora bien, lo cierto es que ambas instituciones se necesitan, como instituciones relevantes dentro del ajuste escolar de los adolescentes (Ladd y Burguess 2001), para construir un modelo educativo capaz de aprovechar las verdaderas potencialidades de estos adolescentes, donde se validen y reconozcan los diversos ámbitos en que se desenvuelven estos jóvenes (familiar, escolar, social, cultural, deportivo, etc.), para la generación de una comunidad educativa integral que posibilite brindar oportunidades educativas reales y concretas para todo estudiante, donde todos los actores (familia, escuela, sociedad, etc.) sean elementos estructurales de una nueva lógica de aprendizaje que permita estimular la libertad, confianza, reciprocidad y colaboración entre quienes participan de la educación de un adolescente dentro de ambientes que fomenten experiencias de aprendizaje mediado. Así, resulta importante establecer puntos de encuentro entre ambas instituciones, comprendiendo la necesidad de compartir las responsabilidades educativas de los jóvenes basadas en la colaboración, el respeto y la democratización del aprendizaje dado que “la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá pobres resultados en comparación con los que pueden lograr, si ambas instituciones actúan conjuntamente; la familia sola, sin actuar coordinadamente con la escuela también estará limitada en sus resultados, además de provocar contradicciones en los procesos formativos de los adolescentes” (Vázquez y Otros, 2004: 66), siendo una prioridad poder repensar la escuela abriéndonos camino hacia la creación de una nueva visión sobre la educación que permita el despliegue de aprendizajes polifacéticos, contextuales y complejos a partir de los recursos y habilidades que posea cada joven, moviéndose caóticamente entre la ignorancia y el saber indistintamente, y donde cada actor pueda actuar dialógicamente como un ser que media y es mediador de otros, en la adquisición de nuevas y múltiples relaciones posibles, sin olvidar las inequidades existentes en el modelo escolar actual donde la educación se ha ido convirtiendo en un bien de consumo en donde quienes tienen mayores ingresos logran acceder a mejores

oportunidades escolares en desmedro de quienes no poseen los mismos recursos para elegir y acceder a mayores oportunidades en la sociedad, tal como les ocurre a los adolescentes infractores de ley que dieron vida a este estudio.

Pese a todos los elementos descritos anteriormente, como factores que han marcado negativamente las trayectorias escolares de estos jóvenes y que de alguna forma han generado diversas consecuencias (positivas o no), a lo largo de su trayectoria vital, también ha sido posible distinguir algunas ideas y propuestas de cambio que estos adolescentes les interesaría incorporar dentro del sistema escolar formal para mejorar tales experiencias, y al mismo tiempo, posibiliten el despliegue de sus recursos y experiencias previas para sentar las bases de una profunda transformación dentro de este contexto formal de aprendizaje. Entre ellas, *Rodrigo* muestra interés por mejorar la infraestructura de su establecimiento, dotándolo de insumos deportivos que promuevan la recreación y los hábitos de vida saludable principalmente durante los recreos; *Jaime* recalca la importancia de que los profesores puedan incorporar estrategias pedagógicas innovadoras y flexibles, evitando la monotonía y rigidez que caracteriza la enseñanza de su establecimiento y permita atender a la diversidad de estudiantes con los que comparte diariamente. En cambio, *Jason* recalca la importancia de mejorar las pautas de convivencia escolar que existen dentro de su establecimiento, generando espacios de resolución efectiva de conflictos y claridad respecto a los mecanismos de control que se utilizarán para intervenir en situaciones complejas como el tráfico de drogas y la violencia escolar, que alteran reiteradamente su proceso de aprendizaje dentro del aula como la del resto de los actores insertos dentro de su liceo. Todas estas apreciaciones coinciden con estudios nacionales, en los cuales los adolescentes pertenecientes a comunidades escolares vulnerables (característico en un adolescente infractor de ley), valoran la posibilidad de establecer vínculos de cercanía y amistad con otros, disfrutan las actividades extraescolares más que los contenidos de aprendizaje formal (Collao y Otros, 1998).

Pero sin duda, un factor en el que todos los adolescentes están de acuerdo gira en una inmensa propensión al aprendizaje (Feuerstein y Otros, 1998; Collao y Otros, 1998; Calvo, 2008), es decir, todos estos jóvenes muestran mucho interés, flexibilidad y motivación por transformar el contexto escolar formal de aprendizaje en el que se

encuentran insertos, dado que tras la co-construcción de sus historias de vida han logrado identificar y reconocer una gran cantidad de recursos y habilidades que poseían (muchas de ellas desconocidas), que poseen un alto valor educativo, las cuales les permitiría acceder a mejores oportunidades de desarrollo en su vida, siempre y cuando, la lógica imperante en la Escuela pueda bridar estos espacios de transformación y abrirse a nuevos y mejores espacios de aprendizaje. En palabras de Rodríguez (1999: 98), “los centros de enseñanza tendrán que ser los lugares donde la esperanza, el altruismo, la confianza en los semejantes, las relaciones interpersonales, se construyan bajo estilos de convivencia destinados a la totalidad del género humano”, explicitando la importancia que tienen todos los actores de la sociedad (jóvenes, familia, profesores, sociedad, gobernantes, etc.), en la misión de transformar la escuela para convertirla en espacios de transformación social y desarrollo humano integral de los jóvenes.

En definitiva, podemos inferir a partir del análisis de las Historias de Vida de estos adolescentes y sus trayectorias escolares, la imperiosa necesidad de repensar la escuela (Tenti, 2000; Calvo, 2008), por medio de la incorporación de las siguientes características:

- Convertir la escuela en un espacio educativo que reconozca y valore las experiencias previas, recursos, habilidades y potencialidades de cada estudiante.
- Promoción de un mayor protagonismo y poder decisional de los adolescentes frente a su proceso de aprendizaje, teniendo mayor injerencia en el currículum, tiempos y forma en que se abordarán estos contenidos entregándole mayor libertad y autonomía al trabajo que realizan los docentes en interacción con los estudiantes.
- Aceptación de la diversidad y complejidad de los estudiantes, abandonando aquellas óptimas lineales y rígidas de enseñanza, para avanzar hacia la creación de ambientes activos modificantes donde haya mayor reciprocidad, intencionalidad, confianza y colaboración en el aprendizaje (abriendo la puerta hacia experiencias de aprendizaje mediado).
- Institución educativa que forma personas y ciudadanos y no “expertos”, es decir, que desarrolla competencias y conocimientos transdisciplinarios útiles

para la vida, y no disciplinas y esquemas abstractos y conocimientos que sólo tienen valor en la escuela.

En síntesis, podemos afirmar que se requiere urgentemente la creación de escuelas donde los protagonistas sean los propios estudiantes, tengan mayor poder de decisión respecto a sus intereses educativos y no sean meros receptores de contenidos rígidos y descontextualizados que coartan su propensión a aprender, ejerciendo libre y autónomamente su derecho a la educación.

5. TERMINANDO EL VIAJE

5.1. A MODO DE CONCLUSIONES

Comenzamos a llegar al término de esta investigación, pero al mismo tiempo, vislumbramos a partir de la misma un gran cúmulo de nuevas relaciones posibles en torno a la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, que nos permitan repensar la escuela y las perspectivas que tenemos acerca del aprendizaje, para contribuir al desarrollo de reformas educativas capaces de atender a la complejidad del ser humano, ámbito en el que la Educación y la Psicología pueden encontrar puntos de convergencia, que nos movilicen hacia la transformación de la sociedad en nuestros tiempos.

Es importante recordar que el presente estudio nunca ha pretendido establecer leyes generales o fórmulas ideales respecto a las oportunidades educativas de los adolescentes infractores de ley existentes en la Región de Los Ríos, ni tampoco aportar elementos jurídicos que complementen el Marco de Intervención Socioeducativa que desarrolla el SENAME a partir de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, sino más bien, hemos querido profundizar sistemáticamente en sus Historias de Vida, identificando las idas y venidas, encuentros y desencuentros, transiciones (evolutivas y particulares) que han marcado (positiva o negativamente) las trayectorias vitales de estos jóvenes, para lograr develar y comprender la propensión a aprender que poseen y cómo se manifiesta en los diversos contextos en los cuales se desarrollan. Todo ello, ha sido posible gracias a la confianza, apertura y motivación mostrada por estos jóvenes (*Rodrigo, Jaime, Jason, Ismael)* en la co- construcción de las Líneas de Vida, Autobiografía y Entrevistas en Profundidad en las cuales participaron voluntariamente, donde compartieron significativamente con el investigador, mientras permanecieron en el Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes.

Por ello, lo que ahora expondremos forma parte del intenso trabajo que desarrollamos en las diferentes fases del estudio, y particularmente del análisis y de las diversas inferencias y relaciones extraídas a partir del relato de los participantes que han hecho posible esta investigación, por lo que no buscamos generalizar tales hallazgos a la realidad que los adolescentes infractores de ley, manifiestan en los diversos contextos en los cuales se desenvuelven a lo largo de Chile. No obstante a lo anterior, también creemos

que todos estos resultados permitirán generar nuevas y complejas perspectivas de análisis en torno al sistema educativo chileno y las verdaderas potencialidades de los adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley, en la cual muchos profesores, psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos (entre otros profesionales de las ciencias sociales), etc., podrán reflexionar y adquirir nuevas competencias y/o recursos que les permitan soñar con la transformación del sistema escolar y las políticas públicas que orientan la intervención con estos jóvenes, quienes de manera flexible y autónoma podrán extraer parte de los elementos que mostramos en esta tesis.

Organizamos estas reflexiones, a modo de conclusiones, guiándonos por los objetivos específicos que originaron el presente estudio.

En primer lugar, con respecto a los patrones que integrarían la propensión a aprender de estos adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley en la Región de Los Ríos, podemos observar que esta se caracterizaría:

- La repetición haciendo alusión a la memorización, más que al complejo y armónico funcionamiento de la memoria que no aprovechan ni estimulan adecuadamente dentro de la escuela.
- La autonomía que potencia la exploración, el descubrir, el comprender, la autogestión e independencia dentro de los diversos ámbitos en los que se desenvuelven, pero que fluye de manera caótica y flexible en espacios informales de desarrollo. Asimismo, esta característica posibilita la libertad, la cual aparece en aquellas actividades que ocurren fuera de la formalidad del aula escolar; donde los adolescentes exteriorizan mayores niveles de participación y decisión frente a lo que realmente es significativo para sí mismos, tales como el deporte (fútbol), música, movimientos juveniles y religiosos, etc.
- La influenciabilidad: sobre todo, cuando se manifiesta en asociación al grupo de pares, propio de la adolescencia y en la cual son capaces de experimentar cambios profundos en su comportamiento, desafiando la norma y los límites impuestos por los agentes socializadores como la familia y la escuela, ampliando ostensiblemente sus experiencias y aprendizajes previos.

- La constancia en aquellas actividades que les parecen relevantes y significativas de acuerdo a sus intereses (generalmente asociadas a contextos informales de aprendizaje, donde logran mantener un alto nivel de perseverancia, tenacidad y persistencia para lograr un determinado objetivo;
- La impulsividad: observándose un bajo nivel de autocontrol, manejo de la frustración y agresividad frente a aquellos espacios, contextos o situaciones en las cuales se ven restringidas sus posibilidades de desarrollo o realización, tal como ocurre dentro del sistema escolar formal donde se les anula la curiosidad natural e implantan arbitrariamente lógicas de aprendizaje homogeneizadoras.
- Esfuerzo: donde el trabajo y el descanso conviven de manera dialógica, permitiendo la aparición de diversos aprendizajes (muchos de ellos, con un alto valor educativo y que permite el desarrollo de múltiples funciones cognitivas); sin saber cuándo, cómo o por qué, sino que simplemente emergen de manera misteriosa y contextualizada.
- Cursaría Periodos de Anquilosamiento en Contextos Formales de Aprendizaje: la propensión a aprender de estos adolescentes experimentaría profundas fragmentaciones y restricciones dentro de la escuela (contexto formal), al propiciar la búsqueda de certezas, centrada en la calificación y donde la amenaza y el castigo aparece como un mecanismo de regulación del comportamiento de los jóvenes. Este anquilosamiento de la propensión a aprender también se explicaría porque el sistema escolar se convierte en un ambiente pasivo aceptante, donde hay ausencia de experiencias de aprendizaje mediado (no hay intencionalidad, reciprocidad, mediación del significado, etc.), reduciendo el sentido de competencia del adolescente (asociado al ser capaz de algo y no a la competitividad), invisibilizando y desaprovechando sus verdaderas potencialidades.

En segundo lugar, y en relación a los aprendizajes construidos por estos adolescentes hemos podido caracterizar y descubrir una gran diversidad y heterogeneidad de aprendizajes exhibidos por estos adolescentes, dependiendo del contexto en el cual se desenvuelven. De modo tal que dentro del ámbito escolar han podido adquirir

principalmente conocimientos teórico - prácticos (contenidos propuestos dentro de un currículum rígido y planificado, asociado a las matemáticas, lenguaje e historia por ejemplo), el respeto a las personas, el sentido de la responsabilidad (guiando su comportamiento muchas veces por temor al castigo), la importancia de construir un proyecto de vida a futuro (es decir, definiendo su futuro laboral y productivo, más que algo relacionado a sus intereses y/o verdaderas potencialidades), acceso y vinculación (experimental o habitual) al consumo de drogas (generalmente, lícitas como el alcohol o el tabaco), manejo y acceso de las tecnologías de la información (como un computador, celular, redes sociales, etc.), importancia del autoconocimiento, etc. Por otra parte, dentro de contextos no formales de aprendizaje (tales como la Iglesia, Club Deportivo de Fútbol, Movimiento Scout, etc.), los adolescentes han podido valorar y reconocer la importancia del respeto y los valores entre las personas, la importancia de la disciplina y la adaptación a las normas socialmente impuestas (leyes, mandatos parentales, etc.), desarrollo habilidades musicales (tocando un instrumento, como la guitarra, el acordeón, etc.), incorporación de hábitos de vida saludable y promoción de una salud positiva, etc.

A diferencia de lo anterior, los adolescentes dentro de contextos informales de aprendizaje (tales como crianza recibida por sus padres, relación con grupo de pares, el patio, la multicancha, etc.), han podido aprovechar sus experiencias previas y diversas habilidades, destrezas o competencias, para adquirir valores como el respeto, la confianza, la solidaridad, la confianza, etc.; asumir y/o apoyar labores mantención de un hogar (limpieza y aseo pieza, lavar loza, barrer, cocinar, ordenar, etc.); aprender a andar en bicicleta; manejo de un computador; valoración de los estudios, como mecanismo de superación y desarrollo personal; desarrollo de un mayor nivel de responsabilización (siendo capaz de hacer trámites como pagar servicios básicos, como luz o agua, etc.); cuidado y/o acompañamiento familiares significativos (en trámites de salud, cuidado sobrinos, etc.); conocimiento y manejo de un predio agrícola (asumiendo diversas funciones, tales como hacer leña y carbón; cuidado, crianza y faena de animales; etc.); madurar coherentemente con la etapa evolutiva en la que se encuentran, aprender de sus errores (siendo capaz de reflexionar acerca de su comportamiento), visión positiva respecto al futuro, etc. Sin embargo, no todos los aprendizajes adquiridos dentro de este contexto han sido socialmente positivos, sino que también han podido desarrollar diversas

funciones cognitivas (planificación, comparación, toma de decisiones, observación, etc.) en la ejecución de diversos delitos (judicializados o no), obteniendo dinero fácil para solventar actividades recreativas con grupo de pares (jugar pool, fútbol asistencia a fiestas por ejemplo), suplir carencias económicas (debido a que provienen de familias con bajos ingresos y escaso nivel escolar), hacer de la sobrevivencia un estilo de vida, velar por sus propias necesidades (pasando a llevar a otras personas); desarrollo de un alto nivel de liderazgo, validación e influencia frente a sus pares, etc.

En tercer lugar y refiriéndonos a las condiciones, contextos y situaciones en las cuales se manifiesta la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, podemos afirmar en base a todos los elementos planteados a lo largo de este estudio, que la propensión a aprender de estos adolescentes fluye de manera autoorganizada, libre y autónoma en todos aquellos espacios, situaciones o contextos informales de aprendizaje (patio, plaza de juegos, multicancha, áreas verdes, etc.), incluso aunque esta misma propensión movilice a los adolescentes hacia la comisión de la infracción de ley, dado que no existen lógicas arbitrarias y asimétricas de regulación del comportamiento. Lo anterior, nos permite mostrar cómo esta propensión a aprender muestra un alto nivel de desarrollo y estimulación en contextos informales, pero se vería dramáticamente restringida y anquilosada dentro de las formalidades del sistema escolar actual, donde se instaura hegemónicamente qué, cuándo y cómo se aprende, convirtiéndose este proceso en algo aburrido, monótono, difícil y complicado. Esta situación genera un profundo desencantamiento y rechazo hacia las lógicas de enseñanza – aprendizaje en la cual se escolarizan estos jóvenes, al verse forzados a incorporar linealmente una serie de contenidos que muchas veces no les son significativos o necesarios para sus vidas, aumentando las probabilidades del fracaso escolar, cumpliendo con las profecías autocumplidas de que estos jóvenes no pueden aprender debido a las innumerables carencias (familiares, cognitivas, sociales y principalmente económicas) que arrastran consigo a lo largo de sus trayectorias vitales, desechando sus experiencias previas y por ende, ignorando sus verdaderas potencialidades.

En cuarto lugar, haciendo mención a las relaciones generadas por los adolescentes infractores de ley, a lo largo de sus trayectorias vitales que los han conducido a uno (o varios) episodio (s) de infracción de ley, podemos aseverar tras el análisis de las historias

de vida de estos jóvenes, que la mayoría de ellos logran darse cuenta (con mayor o menos claridad), que su vinculación al delito se vio influida y/o potenciada por una serie de características que compartían con el grupo de pares que fueron formando (principalmente desde el paso de la enseñanza básica a la enseñanza media), entre las cuales se pueden mencionar que la pareja del adolescente y/o grupo de pares mostraban un alto compromiso delictual (diversas causas por hurto, robo, etc.); existencia de patrones de consumo de drogas con fines recreativos (marihuana, tabaco, alcohol, etc.), etc. Asimismo, se observa que los adolescentes cometieron el delito como una forma de validarse frente al grupo de pares y/o demostrar lealtad o compromiso frente a ellos, debido a que compartían trayectorias escolares marcadas por el fracaso, repitencia y/o deserción escolar, experimentando constantemente la marginación y la exclusión social; provenían de contextos y familias vulnerados (es decir, altos índices de pobreza, violencia, estigmatización, deprivación sociocultural, cesantía, etc.); experimentaban dificultad para acatar normas y reglas; junto con evidenciar la necesidad de “vivir el día a día”, satisfaciendo muchas veces sus necesidades de manera inmediata, aun cuando esto generara la infracción de ley, debido a que desde temprana edad han hecho de la sobrevivencia algo básico para mantener un desarrollo adecuado, sorteando hábilmente las carencias explicitadas anteriormente que obstaculizan su propensión a aprender.

En quinto lugar, y refiriéndonos a las alternativas de modificabilidad cognitiva descubiertas a través de esta investigación, para los adolescentes infractores de ley, podemos mencionar que la propensión a aprender que exhiben estos adolescentes demuestra la existencia de una amplia gama de recursos, habilidades y potencialidades presentes en estos jóvenes, los cuales no están siendo debidamente reconocidos y/o valorados dentro del sistema escolar actual, debido a lo lógica imperante donde sólo hace falta que exista un profesor que enseñe y un estudiante que aprenda (es decir, incorpore una serie de contenidos teóricos, de acuerdo al rango etario en el que se encuentre), para cumplir con las exigencias mínimas propuestas (una calificación que le permita subir el nivel de enseñanza para convertirse en un ser productivo). En contraposición a lo anterior, hemos podido identificar y comprender algunas condiciones o elementos básicos que permitirían concretar la modificabilidad cognitiva en estos adolescentes, cumpliendo entre otras cosas, con las siguientes características:

- Repensar la escuela por medio de la generación de experiencias de aprendizaje mediado.
- Existencia de la figura de un mediador (tal como un profesor, amigo, padre, etc.), en la vida de los adolescentes que sea capaz de identificar y potenciar sus recursos y potencialidades; teniendo una visión positiva de ellos (evitando la estigmatización), transmitirle confianza y afecto.
- Creación de ambientes activos – modificantes, donde se promueva la curiosidad, la exploración, la despreocupación del error, la mediación de significado y la reciprocidad. Es decir, estos adolescentes poseen una gran cantidad de recursos cognitivos que no logran aprovechar (debido a que muchas veces desconocen su propia propensión a aprender) dentro de contextos estructurados y formales como es la escuela, debido a que se les inculca desde temprana edad que no pueden aprender y que son incapaces de lograr algo. De manera que resulta vital poder propiciar un modelo educativo que estimule la libertad, la confianza (por medio de la conversación y la colaboración. Es decir, ser capaces de creer en el otro y valorar que el otro también puede aprender); la autonomía; el aprendizaje práctico (donde haya mayor poder de decisión acerca de lo que es necesario e importante saber); utilización significativa de las habilidades lingüísticas. En definitiva, generar procesos de aprendizaje polifacéticos, multidireccionales, caóticos y holísticos capaces de desenmascarar sus verdaderas potencialidades que sólo despliegan en la informalidad de la vida misma.
- Recibir apoyo y orientación permanente en la superación de aquellas experiencias de fracaso (tal como una repitencia escolar, vinculación a un episodio de infracción de ley, etc.),
- Intencionalidad en la Construcción y Definición de un Proyecto de Vida en los adolescentes: se observa en la capacidad que tienen estos adolescentes de fijarse metas desafiantes y complejas que le permitan, por un lado, desenmascarar su verdadero potencial de aprendizaje y al mismo tiempo, pueda ser vinculado a sus propios intereses.

- Flexibilidad al Cambio: los adolescentes mostrarían apertura al cambio y progresiva responsabilización frente a su comportamiento, siendo capaces de aprender de sus errores, madurar y desplegar comportamiento prosociales a lo largo del proceso de intervención que desarrollan para dar cumplimiento a la medida judicial impuesta. De tal modo que esta adaptabilidad al cambio, permitiría sentar las bases para la modificabilidad cognitiva, avanzando desde un nivel de funcionamiento, hacia otro más complejo y elevado que le permita enfrentar y resolver nuevas situaciones o problemas (como por ejemplo: ingresar a la educación superior, desarrollar una actividad laboral, etc.).

5.2. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

Al acercarnos al final de esta tesis de magíster, resulta importante y enriquecedor explicitar un conjunto de elementos limitantes descubiertos durante el desarrollo de la misma, producto de las capacidades del investigador como también de la complejidad surgida frente a las temáticas abordadas con los adolescentes infractores de ley que dieron vida a este estudio. Para ello, describimos de manera breve y resumida, cada uno de ellos.

- La escasa experiencia del investigador en estudios cualitativos, pero especialmente su desconocimiento y práctica en la recolección de datos por medio de las Historias de Vida, como posibilidad metodológica limitando en ciertas ocasiones las idas y venidas de los adolescentes, hacia los objetivos insertos dentro de la investigación, evitando el abordaje de temáticas relevantes para ellos; pero ajenas al propósito y sentido de este trabajo de tesis.
- La insuficiente existencia de estudios nacionales que aborden el aprendizaje informal de los adolescentes infractores de ley y su propensión a aprender; al ser una temática innovadora y emergente en la Región de Los Ríos; provocó que las interpretaciones y alcances que emergieron del estudio, no pudieron ser contrastadas con estudios similares, dificultando su contextualización y comprensión del enfoque teórico – metodológico utilizado.

- En determinados momentos del análisis y a raíz del gran volumen de información recolectada durante las diferentes fases de las Historias de Vida, la identificación de categorías fue ampliándose excesivamente, lo que complejizó el proceso de comparación constante y reducción de los datos; prefiriendo metodológicamente aquellas categorías más representativas de las temáticas en estudio y en donde todos los participantes estuvieran representados; desechando otras categorías por su menor nivel de representatividad (lo cual no significa que sean menos importantes o que no puedan ser tomadas en cuenta, para futuras investigaciones).
- Nula presencia de mujeres entre los participantes de este estudio. Lo anterior, se explica a raíz de que a nivel nacional, las estadísticas indican que la mayoría de los episodios de infracción de ley son cometidos por el género masculino y sólo un porcentaje muy reducido está compuesto por mujeres, tal como ocurre en el PSA ACJ, donde se atienden a 100 jóvenes provenientes de toda la Región de Los Ríos, de los cuales sólo el 15 por ciento, corresponde a mujeres. Por ello, creemos importante que se aborde esta limitación en futuras investigaciones.
- Desconocimiento por parte del investigador, del Uso de Herramientas de Apoyo Informático a la Investigación Cualitativa (Atlas Ti 6.2); teniendo que destinar bastante tiempo para la exploración, aprendizaje y manejo de este software; generando procesos de intensiva práctica por ensayo y error, en la codificación de los datos; que le permitieran alcanzar un nivel de destreza adecuado para las temáticas investigadas y el manejo eficiente de los elementos aportados por los participantes.

Hemos creído importante poder dar cuenta pública de las limitaciones de este estudio, para otorgarle mayor calidad y rigurosidad metodológica; pero al mismo tiempo, emergen una serie de posibilidades y proyecciones, para continuar profundizando en los procesos de aprendizaje informal y la propensión a aprender que manifiestan los adolescentes infractores de ley en Chile. Entre ellas, podemos mencionar que:

- Ampliar los marcos de intervención socioeducativa en el que se atienden a los adolescentes infractores de ley en Chile (dentro del medio libre), hacia

perspectivas de trabajo que incorporen la Modificabilidad Cognitiva y las Experiencias de Aprendizaje mediado, como procesos válidos y efectivos a la hora de impulsar cambios y transformaciones en sus estructuras de pensamiento por parte de los profesionales del SENAME y/o cualquier actor de la sociedad (padres, profesores, amigos, etc.); reconociendo y valorando sus potencialidades como un medio adecuado para contribuir a sus procesos de reinserción social.

- Profundizar en los significados, sentidos y prácticas que los adolescentes infractores de ley construyen acerca de la educación; valorando sus experiencias e intereses, a la hora de diseñar políticas públicas que recojan estas visiones y contribuyan a la construcción de una sociedad más igualitaria e inclusiva para todas y todos.
- Comprender y profundizar en las semejanzas y diferencias que puedan existir en la expresión de la propensión a aprender, de las y los jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley en Chile.
- Generar investigación que nos permita analizar, no sólo lo que dicen los adolescentes infractores de ley derivados a los Programas de Intervención del SENAME; sino que también indagar en las prácticas de intervención que ejecutan los profesionales de este organismo (Psicólogos, Trabajadores Sociales, Profesores, etc.), recursos con los que cuentan y cómo definen la reinserción social de éstos jóvenes.
- Construir y proponer por medio de este tipo de investigaciones, una reforma epistemológica de la escuela que potencie verdaderamente la propensión a aprender de estos jóvenes y sus potencialidades; para que la escuela pueda ser un espacio en el que todos y todas tenga cabida; abandonando aquellas lógicas fragmentarias del mundo y permita la estimulación de la libertad, la confianza, la creatividad, la curiosidad y el aprendizaje practico.
- Compartir los alcances de este estudio en nuevos espacios y contextos, por medio de una nueva narrativa, que sea mucho más cercana a la gente y contribuya a la comprensión de los adolescentes infractores de ley.

6. BIBLIOGRAFÍA

1. Aceves, J. (1999). *Un Enfoque Metodológico de las Historias de Vida*. En Revista Proposiciones Vol. 29. Edit. SUR, Santiago de Chile. Consultado en Octubre 11, 2011 desde: http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422.

2. Akers, R. (1998). *Social Learning and Social Structure: A General Theory of Crime and Deviance.* Edit. Northeastern University Press, Boston.

3. Aliaga, F. (2000). *Bases Epistemológicas y Proceso General de Investigación Psicoeducativa*. Edit. CSV. Valencia.

4. Álvarez – Gayou, J. (2007). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología.* Edit. Paidós, Barcelona.

5. Aguirre, M. y Otros (2009). *Deserción Escolar en Chile.* En Estudios de Economía Regional, Año 2, Nº 3. Centros de Estudios de Opinión Ciudadana, Universidad de Talca.

6. Andrews, D. y Bonta, J. (2006). *The Psychology of Criminal Conduct*. Edit. Anderson, Cincinnati.

7. Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje Informal sobre el Patrimonio, los Museos y la Ciudad*. Edit. AIQUE, Buenos Aires.

8. Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido.* Edit. Akal, Madrid.

9. Barra, E. y Méndez, P. (2008). *Apoyo Social Percibido en Adolescentes Infractores de Ley y no Infractores.* En Revista Psykhe 2008, Vol.17, Nº 1, pp. 59-64

10. Barello, A. y Otros (2005). De Novatos a Expertos del Pensar: La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. Consultado en Julio 09, 2011 desde: http://www.xpsicopedagogia.com.ar/de-novatos-a-expertos-del-pensar-la-teoria-de-la-modificabilidad-estructural-cognitiva.html

11. Beloff, M. (2004). *Los Derechos del Niño en el Sistema Interamericano.* Edit. Del Puerto, Buenos Aires.

12. Benney, M. y Hughes, E. (1970): Of Sociology and The Interview. En Denzin, N. (Comp.): *Sociological Methods: A Sourcebook*. Edit. Aldine, Chicago. pp 175-181.

13. Berger, P. y Luckmann, T. (1996). *La Construcción Social de la Realidad.* Edit. Amorrortu, Buenos Aires.

14. Bertaux, D. (1999). *El Enfoque Biográfico. Su Validez Metodológica, Sus Potencialidades*. En Revista Proposiciones Vol. 29. Edit. SUR, Santiago de Chile. Consultado en Octubre 12, 2011 desde: http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436

15. Beyer, H. y Vergara, R. (2006). *Delincuencia en Chile: Determinantes y Rol de las Políticas Públicas.* Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

16. Bolívar, A. y Otros (2001). *La Investigación Biográfico Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. Edit. La Muralla, Madrid.

17. Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La Reproducción*. Edit. LAIA, Barcelona.

18. Brunner, J. (2005). *Educación y Actividad Delictiva: Evidencia Internacional*. En Revista Electrónica Fundación Paz Ciudadana, Nº 2, 2005. Consultado en Junio 20, 2011 desde: http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20090622113459.pdf

19. Bueno, A. y Moya, J. (1998). *La Delincuencia Juvenil como Síntoma: Perspectivas de Intervención Psicosocial.* En *Revistas Alternativas* Nº 6, Octubre 1998. Universidad de Alicante. Escuela Universitaria de Trabajo Social. pp. 151-159

20. Bunge, M. (2004). *Epistemología. Curso de Actualización*. Edit. Siglo XXI, México.

21. Calvo, C. (2002). *Complejidad, Caos y Educación Informal*. En *Revista de Ciencias de la Educación*, Nº 190, Abril-Junio 2002. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. pp. 227-245

22. Calvo, C. (2004). Educació y Propensió a Aprendre i a Ensenyar. En Aparicio, P. *Ètica, Complexitat i Formació de Persones Adultes en una Societat Planetària*. Edit. CREC, Valencia.

23. Calvo, C. (2008). *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo. Disoñando la Escuela desde la Educación*. Edit. Nueva Mirada, La Serena.

24. Calvo, C. (2009), *¿Sostenibilidad de la Educación ó de la Escuela?.* Consultado en Junio 18, 2011 desde:

http://74.125.155.132/scholar?q=cache:_WNSGBX21gwJ:scholar.google.com/+%22propensi%C3%B3n+a+aprender%22&hl=es&as_sdt=0,5 .

25. Calvo, C. y Elizalde, A. (2010). *Educación: Creación de Nuevas Relaciones Posibles.* En Revista Polis, Volumen 9, Nº 25, 2010. Universidad Bolivariana. pp. 7-15

26. Calvo, C. (2010). *Complejidades Educativas Emergentes y Caóticas*. En Revista Polis, Volumen 9, Nº 25, 2010. pp 87-100. Consultado en Junio 22, 2011 desde: http://polis.revues.org/308

27. Canales, M. (2006). Metodología de la Investigación Social. Edit. LOM. Santiago de Chile.

28. Cardarelli, G. y Waldman, L. (2009). *Educación Formal, No Formal e Informal y sus Parecidos de Familia.* Documento de Trabajo de la Cátedra de Educación No Formal, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Argentina, Buenos Aires. Septiembre 2009. pp. 1-10

29. Cava, M. y Otros (2006). Familia y Violencia Escolar: El Rol Mediador de la Autoestima y la Actitud hacia la Autoridad Institucional. En Revista *Psicothema*, Vol. 18. Edit. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, Oviedo. pp. 367-373. ISSN: 0214-9915

30. CEPAL (2002). *Deserción escolar: un obstáculo para el logro de los Objetivos del Milenio*. Capítulo III en Panorama social de América Latina 2001-2002.

31. Collao, O. y Otros (1998). Un Nuevo Espacio, Nuevas Imágenes Juveniles, Los Consejos de Curso: Percepciones, Valoraciones y Expectativas. En *Jóvenes, Formación y Empleo*. Edit. CINTEFOR, Viña del Mar. Consultado en Octubre 22, 2012 desde: http://www.orientachile.cl/images/stories/Consejo_de_Curso_Estudio.pdf

32. Contini, N. (2006). El Cambio Cognitivo. Un Recurso para Enfrentar el Fracaso Escolar. En Revista *Fundamentos en Humanidades,* N° 13 – 14, 2006. Edit. Universidad Nacional de San Luis. pp. 107 – 125. ISSN 1515-4467.

33. Cook, T. y Reichardt, Ch. (2000). Métodos Cualitativos y Cuantitativos en la Investigación Evaluativa. Edit. Morata, Madrid.

34. Coombs, P. y Amhed, M. (1974) *Attacking Rural Poverty: How non Formal Education can help*. En John Hopkins University Press, Baltimore.

35. Cooper, D. (2005). *Delincuencia y Desviación Juvenil.* Edit. LOM, Santiago de Chile.

36. Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. En Revista *Psicoperspectiva*. Vól. 10, Nº 2, 2011. Edit. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. pp. 12-34. ISSN 0717-7798

37. Cusson, M. (2002). *Prévenir la Délinquance. Les Méthodes Efficaces.* Edit. Presses Univcersitariores de Freance, Paris.

38. Dabas, E. y Najmanovich, D. (1999). *Redes, el Lenguaje de los Vínculos. Hacia la Reconstrucción y el Fortalecimiento de la Sociedad Civil.* Edit. Paidós, Buenos Aires.

39. De Zubiría, J. (2006). Cinco Mitos Sobre la Inteligencia y el Talento*.* En Revista *Internacional del Magisterio.* Agosto 2006. Consultado en Octubre 03, 2012 desde: http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/jdz/5-mitos.pdf

40. Duarte, K. (1999). *Masculinidades Juveniles en Sectores Empobrecidos. Ni muy Cerca ni muy Lejos, entre lo Tradicional y lo Alternativo.* Tesis de Grado Universidad de Chile, Santiago de Chile.

41. Edwards, V. y Otros (1995). *El Liceo por dentro. Un Estudio Etnográfico sobre Prácticas de Trabajo en Educación Media*. Edit. MINEDUC / MECE Media, Santiago de Chile.

42. Elder, G. (1993). *Historia y Trayectoria Vital*. En Marinas y Santamarina, (1993). La Historia Oral: Métodos y Experiencias. Edit. Debate, Madrid.

43. Erazo, M. (2011). Rigor Científico en las Prácticas de Investigación Cualitativa. En Revista *Ciencia, Docencia y Tecnología.* Nº 42, Mayo 2011. pp. 107-136. ISSN 1851-1716

44. Ester, S. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. En Revista de *Educación,* N° 332, Septiembre – Diciembre. Edit. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. pp. 33-54.

45. Espíndola, E. y León, A. (2002). La Deserción Escolar en América Latina: Un tema Prioritario para la Agenda Regional. En *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Número 30. Septiembre-Diciembre del 2002. pp. 39-62. ISSN: 1681-5653

46. Ezpeleta, L. (2005). *Factores de Riesgo en Psicopatología del Desarrollo.* Edit. Masson S. A., Barcelona.

47. Farrington, D. y Otros (1996). The Concentration of Offending in Families. En Revista *Legal and Criminological Psichology,* Vol. 1, N° 1, Febrero 1996. Edit. The British Psichological Society. pp. 47-63. ISSN: 2044-8333

48. Farrington, D. (2000). E*xplaining and Preventing Crime: The Globalization of Knowledge The American Society of Criminology 1999 Presidential Adress*. En Revista Criminology, Número 38 (1). Edit. Blackwell Publishing. pp. 1-24.

49. Fernández, J. (2003). *Delincuencia y Exclusión Social: Estructuras Sociales y Procesos de Socialización Imbricados*. Documento de Trabajo Asesorías para el Desarrollo. Santiago de Chile. pp. 1-18

50. Feuerstein, R. y Otros (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Edit. Park Press University, Baltimore.

51. Feuerstein, R. (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Edit. Mira S.A., Zaragoza.

52. Feuerstein, R. y Otros (1998). *Don't Accept me as I am. Helping Retarded People to Excel*. Edit. Plenum Press, New York.

53. Feuerstein, R. (1991). Mediated Learning Experience: A theoretical Review. En Feuerstein, R. y Otros (1991). *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications*. Edit. Freund Publishing House, Londres.

54. Flamey, G. (2006). *La Deserción Escolar en Chile, ¿Prioridad en la Agenda Educativa?*. Documento Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. Edit. Asociación Chilena Pro Naciones Unidas, Santiago de Chile. pp. 1-25

55. Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Edit. Morata, Madrid.

56. Forns, M. (1993). *Evaluación Psicológica Infantil.* Edit. Barcanova, Barcelona.

57. Foucault, M. (1996). *Vigilar y Castigar.* Edit. Siglo XXI, Madrid.

58. Frechette, M. y Le Blanc, M. (1987). *Délinquence et délinquants*. Edit. Gaêtan Morin, Montreal.

59. Fuentes, S. (1999). *La Inteligencia y Reuven Feuerstein: Una Propuesta Teórica y Práctica al Servicio del Ser Humano*. Consultado en Octubre 01, 2012 desde: http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5C3.pdf

60. Fuentes, Y. y Otros (2010). La Aplicación de la Fenomenología y la Teoría Fundamentada en una Investigación Social Comunitaria. En *Revista Digital Sociedad de la Información Nº 21, Sumario Julio 2010.* Edit. CEFALEA. *pp 1- 9.* ISSN 1578-326X

61. Fundación FOESSA (2008). *VI Informe Sociológico sobre la Situación Social en España*. Edit. CARITAS Española, Madrid.

62. Garnegski, N. y Okma, S. (1996). Addiction Risk and Aggressive / Criminal Behaviour in Adolescence: Influence of Family, School and Peers. En Revista *Journal of Adolescence.* Vol. 19, N° 3. Edit. The Association for Professionals in Services for Adolescents, England. pp. 503-512. ISSN: 0140-1971

63. Garzón, B (1998): La Nueva Cultura de las Drogas en el Contexto Social desde el Punto de Vista Preventivo. En Beas, M. y Otros (Coords.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares,* Actas VIII Jornadas LOGSE. Edit. GEU, Granada.

64. Giraldo, J. (2006). Conductas relacionales de inclusión, control y afecto en un grupo de jóvenes pertenecientes al Programa Casas Francisco Esperanza de la Fundación Paz y Bien de la ciudad de Cali. En *Pensamiento Psicológico,* Pontificia Universidad Javeriana. Cali, 2(6). pp. 33-46.

65. Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Edit. Aldine, Chicago.

66. Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Edit. Sociology Press, Mill Valley.

67. Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa.* Edit. Morata, Madrid.

68. Gómez, A. (2009). *Sujeción y Formación en la Educación Formal, No Formal e Informal*. En Revista de Investigación Educativa Nº 38, 2009. pp. 38-50. Consultado en Junio 25, 2011 desde: http://www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio7/Gomez.pdf

69. González, E. (1996). *Menores en Desamparo y Conflicto Social*. Edit. CCS, Madrid.

70. González, M. (2002). Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. En *Revista Iberoamericana de Educación,* Nº 29, 2002. pp. 85-104. ISSN 1022-6508. Consultado en Noviembre 27, 2011 desde: http://www.rieoei.org/rie29a04.htm

71. Gottfredson y Otros (1996). *Delinquency. Handbook of adolescent health risk behavior*. Plenum press, New York.

72. Grotber, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children, Strengthening the Human Spirit.* Edit. Bernard Van Leer Foundation, Alabama. ISSN 1382-4813.

73. Grotber, E. (2006). ¿Qué Entendemos por Resiliencia?, ¿Cómo Promoverla?, ¿Cómo Utilizarla?. En: Grotberg, E. (Ed), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp. 17-57). Edit. Gedisa, Barcelona.

74. Guardián – Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio Educativa.* Edit. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana - IDER, San José.

75. Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Edit. Sage, Londres.

76. Guba, E. (1989). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds.). *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Edit. Akal, Madrid. pp. 148-165

77. Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Edit. Paidós, Barcelona.

78. Hein, A. (2004). *Factores de Riesgo y Delincuencia juvenil. Revisión de la Literatura Nacional e Internacional*. Edit. Fundación Paz Ciudadana, Santiago de Chile.

79. Hein, A. y Otros (2005). *Caracterización de Menores de Edad Ingresados a una Comisaría entre los Años 2001 y 2004 en el Marco del Seguimiento del Programa Protección 24 horas de Carabineros de Chile: Implicancias para la Prevención de la Violencia de y contra Niños, Niñas y Adolescentes.* Edit. Fundación Paz Ciudadana, Santiago de Chile.

80. Herrero, C. (1997). *Criminología (parte general y especial).* Edit. Dykinson, Madrid.

81. Homel, R. y Otros (1999). *Risk and Resilience: Crime and Violence Prevention in Aboriginal communities*. En *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, Vol. 32 (2). Edit. Faculty of Humanities and Social Sciences, Bond University. pp. 182-196.

82. Howard, S. y Gill, J. (2000). The Pebble in the Pond: Children's Constructions of Power, Politics and Democratic Citizenchip. En Revista *Cambridge Journal of Education*. Vol. 30, N° 3. Edit. University of Cambridge. pp. 355-378. ISSN: 1469-3577

83. Ianni, N. y Pérez, E. (1998). *La Convivencia en la Escuela: Un Hecho, Una Construcción. Hacia una Modalidad Diferente en el Campo de la Prevención*. Edit. Paidós, Barcelona.

84. Instituto Nacional de la Juventud (2007). *Quinta Encuesta Nacional de la Juventud*. Consultado en Junio 16, 2011 desde: http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/283/WD_10.pdf

85. Instituto Nacional de la Juventud (2009). *Sexta Encuesta Nacional de la Juventud*. Consultado en Junio 21, 2011 desde: http://intranet.injuv.gob.cl/cedoc/encuestasnacionalesdejuventud/SextaEncuestaNacionaldeJuventud.pdf

86. Junger – Tass, J. y Ribeaud, D. (1999). *The International Self – Report Delinquency Study. Some Preliminary Findings on Socio-Demographic and Delinquency.* Ponencia realizada en Congreso de la American Society of Criminology, Canada.

87. Kashani, J. y Otros (1994). Perceived Family and Social Support: Impact On Children. En Revista *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. Vol. 33, N°6, Julio-Agosto 1994. Edit. American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. pp 819-823

88. Krauskopf, D. (1994). *Adolescencia y Educación*. Edit. EUNED, San José de Costa Rica.

89. Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa.* Edit. Morata, Madrid.

90. Ladd, G. y Burgess, K. (2001). Do Relational Risk and Protective Factors Moderate the Linkages Between Childhood Aggression and Early Pychological and School Adjustment. En Revista *Child Development*. Vol. 72, N°5. Sep. Oct. 2001. Edit. Wiley Blackwell. pp. 1579-1601.

91. Lambert, S. y Cashwell, C. (2004). Pre- Teens Talking to Parents: Perceived Communication and School – Based Aggression. En *The Family Journal*, Vol. 12. Edit. Sage Publication. pp. 122-128. ISSN: 1552-3950

92. Latorre, A. y Otros (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Edit. Gráfiques 92. Barcelona.

93. Lombaert, E. (1999). Vulnerabilidad Societal. En Revista *El Observador*, N° 19. Edit. Servicio Nacional de Menores, Santiago de Chile. pp. 11-32

94. López de Maturana, S. (2001). Los Niños y la Escolarización. Ambientes Activos Modificantes que Propician la Descentralización del Pensamiento del Educador. En *Ponencia realizada en Congreso Europeo: Aprender a Ser, Aprender a Vivir Juntos*. Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Edit. Comunicaciones, Santiago de Compostela. Consultado en Octubre 01, 2012 desde: http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d202.pdf

95. López de Maturana, S. (2003). *Construcción Sociocultural de la Profesionalidad Docente: Estudio de Casos de Profesores Comprometidos con un Proyecto Educativo*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. Universidad de Valencia, Valencia.

96. López de Maturana, S. (2009). *Los Buenos Profesores: Educadores Comprometidos con un Proyecto Educativo*. Edit. Universidad de La Serena, La Serena.

97. López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el Territorio*. Edit. Universidad de La Serena. La Serena.

98. Maddaleno, M. (1994). *Riesgo en Adolescentes*. Ponencia Presentada en Curso de Multiplicadores de Salud Integrales de Adolescentes. Edit. OPS Kellog, Santiago.

99. Maiztegui, C y Pereda, V (2000): *Ocio y deporte escolar*. Edit. Universidad de Deusto, Bilbao

100. Martínez, B. y Otros (2007). El Rol del Apoyo Parental, Las Actitudes hacia la Escuela y la Autoestima en la Violencia Escolar en Adolescentes. En Revista *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 8, N° 3. Edit. Asociación Española de Psicología Conductual. pp. 679-692. ISSN: 1697-2600

101. Maturana, A. (2007). *Adolescentes Infractores de la Ley y Consumo de Drogas: Una Realidad en Chile*. En Revista Medwave Año 7, Nº 8, Septiembre 2007, Santiago de Chile. pp. 1-16

102. Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning Cualitative Research: A Philosophic and Practical Guide.* Edit. The Flamer Press, Londres.

103. Meléndez, L. (2004). Estrategias de Desarrollo del Pensamiento para la Superación de Limitaciones Intelectuales. En *Documento de Trabajo en II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual*. Edit. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, Medellín. pp. 1-20. Consultado en Octubre 26, 2011 desde: http://www.matebrunca.com/Contenidos/Mas%20Opciones/EducEspecial/Estrategias%20de%20desarrollo%20del%20pensamiento%20Costa%20Rica%5B1%5D.pdf

104. Melis, F. (2003). *Adolescentes y jóvenes que Abandonan sus Estudios antes de Finalizar la Enseñanza Media: Principales tendencias. Edit.* Ministerio de Planificación, División Social, Santiago de Chile.

105. Mella, O. (1998). *Naturaleza y Orientaciones Teórico-Metodológicas de la Investigación Cualitativa*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Santiago de Chile. pp 1-74

106. Mendicoa, G. y Otros (1999). *Exclusión y Marginación Social.* Edit. Espacio, Buenos Aires.

107. Merton, R. (1972). *Teorías y Estructuras Sociales*. Edit. Fondo de Cultura Económica, México.

108. Mettifogo, D.y Sepulveda, R. (2002). *Trayectoria de Vida de Jóvenes Infractores de Ley*. Edit. Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana, Universidad de Chile, Santiago de Chile. pp. 1-72.

109. Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Análisis de Datos Cualitativos. Un Libro de Consulta de Nuevos Métodos*. Edit. Sage, Beverly Hills.

110. Miller, S. y Fredericks, M. (1999). *How Does Grounded Theory Explain*?. Qualitative Health Research, Vol. 9 (4), pp.538-551.

111. Miller, R. (2000). Researching Life Stories and Family Histories. Edit. Sage, Londres.

112. Mingorance, A. (2001): Entrenamiento de las Capacidades Físicas en la Tercera Edad: Actividades Gimnásticas Básicas. En *Jornadas de Práctica de las Actividades Físicas y Deportivas en las Personas Mayores: ¿indicadores claves de salud?,* del 5 al 9 de Noviembre. Edit. IMSERSO, Melilla.

113. Ministerio de Educación (2007). *Indicadores de la Educación en Chile 2007*. Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto. Anuario Estadístico 2006-2007, Ministerio de Educación, Chile.

114. Ministerio de Educación (2008). *Indicadores de la Educación en Chile 2007 – 2008*. Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación. Edit. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

115. Ministerio de Planificación (2006). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Consultado en junio 20, 2011 desde: http://www.mideplan.gob.cl/casen/Estadisticas/educacion.html

116. Ministerio de Planificación (2009). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Consultado en Junio 20, 2011 desde: http://www.mideplan.gob.cl/casen/Estadisticas/educacion.html

117. Molpeceres, M. y Otros (1999). La Percepción de las Figuras de Autoridad Formales e Informales y la Inclinación a la Conducta Delictiva en la Adolescencia: Un Análisis Preliminar de sus Relaciones. En Revista *Intervención Psicosocial*. Vol. 8. Edit. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, Madrid. pp. 349-367. ISSN: 1132-0559

118. Montero, A. (2000). *La Convivencia en los Centros escolares: Modelo de Intervención y Marco Normativo*. Edit. Aljibe, Archidona.

119. Morales, M. (2006). *¿Cuáles son los Determinantes del Reencarcelamiento en Chile?* Aproximaciones desde Modelos Estadísticos Explicativos. En Revista de Estudios Criminológicos y Penitenciarios. Nº 8. Edit. Gendarmería de Chile, Santiago de Chile. pp. 127-146. ISSN 0717-5744.

120. Moreira, M. (1997). *Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente.* Consultado en Octubre 03, 2012 desde: http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel03.pdf

121. Moreno, A. (2006). *Teoría del Caos y Educación Informal*. Edit. Hergué, Huelva.

122. Moreno, A. y Calvo, C. (2010). Etnoeducación, Educación Física y Escuela: Transitando desde la Educación Informal a la Escuela Autoorganizada. En Revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, Nº 12 (2). Mayo- Agosto 2010. pp. 131-150

123. Morin, E. (1992). La Noción de Sujeto, en Schnitman, D. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. (67-85). Edit. Paidós, Buenos Aires.

124. Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Edit. UNESCO, París.

125. Morse, J. (2005). *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa*. Edit. Universidad de Alicante, Alicante.

126. Muñoz, L. (2008). *Los Jóvenes y el Nuevo Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente a un Año de su Implementación.* En Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia Nº 10, Diciembre 2008. Edit. UNICEF, Santiago de Chile.

127. Musitu, G. y Otros (2005). La Escuela como Agente Socializador. En Series *Mesas Redondas: Socialización Familiar y Extrafamiliar.* Edit. Universidad de Valencia. Consultado en Octubre 11, 2012 desde: http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf

128. Musitu, G. y Otros (2006). Conflicto Marital, Apoyo Parental y Ajuste Escolar en Adolescentes. En Revista *Anuarios de Psicología*. Vol. 37, N° 3. Edit. Universidad de Barcelona. pp. 247-258. ISSN: 0066-5126

129. Ortiz, M. y Otros (2005*). Análisis de los Programas de Prevención Dirigidos a Jóvenes Infractores de Ley.* Edit. Centro de Estudios de Seguridad Ciudadana. Universidad de Chile, Santiago de Chile.

130. Oyarzún, A. (2000). La Cultura Juvenil se ha Hecho Secundaria, pero aún es Allegada. En Revista *Última Década,* N° 12. Marzo 2000. Edit. CIDPA, Viña del Mar. pp. 25-44

131. Parker, C. (2000). *Los Jóvenes Chilenos, Cambios Culturales: Perspectivas para el Siglo XXI.* Edit. Instituto de Estudios Avanzados - Universidad de Santiago, Santiago de Chile.

132. Pereira de Queiroz, M. (1991). Relatos orais: Do Indizível ao Dizível. En *Pereira de Queiroz, M. (ed). Variações sobre a Técnica do Gravador no Registro da Informação Viva*. Edit. T. A. Queiróz, São Paulo. pp. 1-26.

133. Pérez, G. (2000). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Vol. 2: Técnicas y Análisis de Datos.* Edit. La Muralla, Madrid.

134. Pérez, M. y Otros (2005). Características Psicológicas de Adolescentes Pertenecientes a Comunidades Educativas Vulnerables. En Revista *Psicothema*, 2005, Vol. 17, N° 1. Edit. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, Oviedo. pp. 37-42. ISSN: 0214-9915

135. Picó, J. (1992). *Modernidad y Postmodernidad*. Edit. Alianza, Madrid.

136. Pineau, G. y Jobert, G. (1989). *Histoires de Vie. Vol. 1: Utilisation pour la Formation*. Edit. L` Harmattan, Paris.

137. Pineau, G. y Le Grand, J. (1993). *Les Histoires de Vie.* Edit. PUF, Paris.

138. Pozo, J. y Otros (2006). Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Edit. Grao, Barcelona.

139. Pujadas, J. (1992). *El Método Biográfico: El Uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Edit. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.

140. Rada, D. (2006). *El Rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad*. Consultado en Noviembre 24, 2011, desde: http://www.redem.org/boletin/boletin310510g.php

141. Raczynski, D. y Otros (2009). *Hacia una Estrategia de Validación de la Educación Pública-Municipal: Imaginarios, Valoraciones y Demandas de las Familias*. Informe Final de Proyecto Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Ganador del Tercer Concurso 2008. Ministerio de Educación.

142. Ramírez, S. y Roa, J. (2003). El Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein: Una Aproximación Teórica. En Revista *Eúphoros.* N°6. Edit. Universidad Nacional de Educación a Distancia. pp. 261 – 270. ISSN 1575 – 0205

143. Raya Díez, E. (2006). *Indicadores de Exclusión Social. Una Aproximación al Estudio Aplicado de la Exclusión Social*. Edit. Universidad del País Vasco, Bilbao.

144. República Oriental del Uruguay (2004). Código de la Niñez y la Adolescencia. Poder Legislativo. Consultado en Junio 25, 2011 desde: http://www.parlamento.gub.uy/htmlstat/pl/codigos/codigonino/2004/cod_nino.htm

145. Richmond, W. (1980). *Educación y Escolaridad*. Edit. Herder, Barcelona.

146. Riquelme, S. (2004). *Reacción Social Organizada y Construcción de Identidad Delictiva en la Aplicación de Medidas de Protección de Jóvenes Infractores de Ley Penal en Centros de Atención de la Red SENAME IX Región*. Tesis de Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas. Universidad de La Frontera, Temuco.

147. Rodríguez, G. y Otros (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Edit. Aljibe, Málaga.

148. Rodríguez, T. (1999). *La Cultura Contra la Escuela*. Edit. Ariel, Barcelona.

149. Rodríguez, C. y Otros (2005). Teoría y Práctica del Análisis de Datos Cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades.* Vol. 15, Nº 2. Edit. Universidad Autónoma de Tamaulipas, Victoria. pp. 133-154. Consultado en Mayo 28, 2012, desde: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/654/65415209.pdf

150. Rodríguez, R. (2006). Diseño de Entorno para el Desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje. En *Revista ICE Aula Abierta.* Vol. 87. Edit. Universidad de Oviedo, Oviedo. pp. 89-104. ISSN 0210-2773

151. Rogers, A. (2004). Looking Again at Non-formal and Informal Education. Towards a New Paradigm. Consultado en Junio 23, 2011 desde: http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm

152. Román, M. (2003). ¿Por qué los Docentes No Pueden Desarrollar Procesos de Enseñanza Aprendizaje de Calidad en Contextos Sociales Vulnerables?. En Revista *Persona y Sociedad*, Vol. 17, N° 1. Edit. Universidad Alberto Hurtado. pp. 113 – 128. ISSN: 0716-730X

153. Ross, R. y Fabiano, E. (1985). *Time to Think. A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Edit. Institute of Social Sciences and Arts, Johnson City.

154. Rutter, M. y Rutter, M. (1992). *Developing Minds. Challenge and continuity across the Life Span*. Edit. Penguin Books, London.

155. Rueter, M. y Conger, R. (1995). Antecedents of Parent-Adolescent Disagreements. En Revista *Journal of Marriage and the Family,* Vol. 57, N° 2, Mayo 1995. Edit. National Council on Family Relations. pp. 435-448. ISSN: 0022-2445

156. Ruiz, P. (2009). La Investigación en el Tema de Socialización. En Revista Psicogente, Vol. 12, N° 22, Diciembre 2009. Edit. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. pp. 326-340

157. Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Medición de las Características Resilientes, Un Estudio Comparativo en Personas entre 15 y 65 años. En Revista *Liberabit.* N° 14, 2008. Edit. Universidad de San Martín de Porres. pp. 31-40. ISSN 1729 – 4827.

158. Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones*. Edit. Mcgraw-Hill, Madrid.

159. Santos, H. (2009). *Dinámicas de la Deserción Escolar en Chile.* Documento de Trabajo, Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.

160. Sañudo, L. (2006). *Ética de la Investigación Educativa*. Mesa de Trabajo del I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS + I, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Ciudad de México. Consultado en Diciembre 05, 2011 desde: http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa2/m02p33.pdf

161. Scribner, S. y Cole, M. (1982). Consencias Cognitivas de la Educación Formal e Informal. En *Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for The Study of Education and Development*. N° 17. Edit. Fundación Infancia y Aprendizaje. pp. 3-18. ISSN 0210-3702

162. Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Edit. SAGE, Londres.

163. Servicio Nacional de Menores (2007). *Marco Legal Ley de Responsabilidad Penal Juvenil,* Consultado en mayo 06, 2011 desde: http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=30

164. Servicio Nacional de Menores (2008). Orientaciones Técnicas Programas de Salidas Alternativas. Departamento de Derechos y Responsabilidad Juvenil. Consultado en mayo 06, 2011 desde: http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p82008/orientaciones_tecnicas_salidas_alternativas.pdf

165. Servicio Nacional de Menores (2009). Intervención con Adolescentes Infractores de Ley. En Revista *El Observador*, Nº 5 Diciembre 2009, Edición Especial, Santiago de Chile.

166. Servicio Nacional de Menores (2010). Informe de Diagnóstico de la Implementación de la Ley 20.084 Junio 2007- marzo 2010. Consultado en mayo 04, 2011 desde: http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/INFORME_LRPA_FINAL.pdf

167. Servicio Nacional de Menores (2011). Orientaciones Técnicas Programa de Salidas Alternativas. Departamento de Justicia Juvenil. Septiembre 2011. Consultado en Febrero 27, 2012 desde: http://www.sename.cl/wsename/otros/Orientacion_Tecnicas_Programa_Salidas_Alternativas_01-12-2011.pdf

168. Silberman, Ch. (1970). *Crisis in the Classroom. The Remaking of American Education.* Edit. Randon House, Nueva York.

169. Smith, M. (1997). Introducing Informal Education. The Encyclopaedia of Informal Education. Consultado en Junio 24, 2011 desde: http://www.infed.org/i-intro.htm

170. Spackman, P. (1972). ¿Son Necesarias las Escuelas?. En Revista Facetas, Vol. 5, N° 4.

171. Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists.* Edit. University of Cambridge Press, Cambridge.

172. Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research. Primera Edición. Edit. SAGE, Thousand Oaks.

173. Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Edit. Universidad de Antioquia. Colombia.

174. Szarazgat, D. y Glaz, C. (2006). Resiliencia y Aprendizaje en Sectores Populares. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 40. N° 3, Octubre 2006. Edit. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ISSN 1681-5653.

175. Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. En Búsqueda de Significados. Edit. Paidós, Barcelona.

176. Tenti, E. (2000). Una Escuela para los Adolescentes. Reflexiones y Propuestas. Edit. Losada, Buenos Aires.

177. Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. En Revista *Aula Abierta*, N° 83, 2004. Edit. Universidad de Oviedo. pp. 35-52. ISSN: 0210-2773

178. Torres, C (2002): *El Valor Formativo de los Clubes Deportivos. Un Estudio de Caso: El Club Polideportivo Granada'74*. Tesis de Doctorado. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, Inédita.

179. Tsukame, A. (1996). *Delincuencia y Subcultura: Alcance y Origen de la Delincuencia Juvenil.* En Revista de Estudios Sociales Nº 89, Julio – Septiembre 1996. Corporación de Promoción Universitaria, pp- 167-209

180. Tsukame, A. (2010). Deserción Escolar, Reinserción Educativa y Control Social del Delito Adolescente. En Revista de la Academia Nº 15, Primavera 2010. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile. pp. 41-59. ISSN 0717-1846.

181. UNICEF, (1999). *La Deserción en la Enseñanza Media*. Ciclo de Debates Desafíos de la Política Educacional. Edit. UNICEF, Santiago de Chile.

182. UNICEF, (2011). Niños y Niñas en Conflicto con la Ley. Marco Jurídico. Consultado en Junio 14, 2011 desde: http://www.unicef.org/spanish/protection/index_22129.html

183. Vanistendael, S. (1994). *La Resiliencia: Un Concepto Largo Tiempo Ignorado. La Infancia en el Mundo*. Vol 5, N° 3. Edit. BICE, Montevideo.

184. Vargas, G. (2004). Justicia Juvenil. Edit. Fundación Paz Ciudadana. Consultado en Junio 18, 2011 desde: http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20090707163852.pdf

185. Vasilachis, I. y Otros (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Edit. Gedisa, Barcelona.

186. Vásquez, G. y Otros (2004). Familia, Educación y Desarrollo Cognitivo. En Santos, M. y Touriñán, J. (Eds). *Familia, Educación y Sociedad* Civil. XXIII Seminario

Interuniversitario de Teoría de la Educación. pp. 29-87. Edit. Universidad Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

187. Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language.* Edit. Met Press, Cambridge.

188. Wainer, H. (1992). Understanding Graphs and Tables*.* En *Educational Researcher*, Vol. 21, Nº 1, Enero – Febrero, 1992. Edit. American Educational Researcher Association. Pp. 14-23.

189. Weitzman, E. (2000). Software and Qualitative Research, en Denzin, N. y Lincoln, S. *Handbook of Qualitative Research (2º Edición).* Edit. SAGE, Londres. pp. 803-820.

190. Willis, P. (1988). *Aprendiendo a Trabajar. Como los Chicos de Clase Obrera Consiguen Trabajos de Clase Obrera.* Edit. Akal, Madrid.

191. Zambrano, A. y Pérez – Luco, R. (2004). Construcción de Identidad en Jóvenes Infractores de Ley. Una Mirada desde la Psicología Cultural. En Revista *Psicología,* Vol. 13, N° 1. Edit. Universidad de Chile, Santiago de Chile. pp. 115-132. ISSN: 0716-8039

192. Zamorano, E. (2009). *Articulación de Miradas para una Aproximación a la Inclusión Social de Adolescentes Infractores de Ley. Teorías de Redes Sociales y Sistemas Sociales.* En Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad. Nº 21, Septiembre 2009. pp. 45-64. Consultado en Junio 15, 2011 desde: http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/13646/html

7. ANEXOS

ANEXO I: *LÍNEA DE TIEMPO DE "RODRIGO"*

E: Ya, Ok, ya ¡Cuéntame Rodrigo!. ¿Cuántos años tienes?

R: 17 años.

E: 17 años, tienes tu. ¿Y qué es lo que haces tú hoy en día, Rodrigo?.

R: Bueno, yo estudio y estoy haciendo un curso en Inacap.

E: Ya y ¿dónde estás estudiando?.

R: En el Centro Educacional para adultos Luis Moll Briones.

E: ¿En qué curso estás?

R: Primero y Segundo nivel medio de educación para adultos, es nivelación de estudios…

E: ¿Y cómo te ha ido en el colegio?

R: Bien, me ha ido… he sacado buenas notas…

E: Okey, y además estás haciendo un curso?

R: Si, en Inacap

E: ¿Y de que es el curso?

R: De armado y desarmado de computadores

E: ¿Y has aprendido cosas nuevas?

R: Si, es bueno el curso

E: Qué bueno, que bueno; ayuda el curso. Ya Rodrigo, entonces como te había comentado y estamos trabajando….historias de vida como un forma de fomentar tu autoconocimiento y fortalecer tu autoestima y que tú logres y seas capaz de reconocer como haz llegado en la persona que eres hoy en día. Ya, entonces para eso vamos a trabajar en la primera etapa, de esto que tiene que ver que tú construyas la línea de tu trayectoria vital, o la línea del tiempo. Entonces esa es la idea, que tú me puedas ir contando cuales son los recuerdos que tu pudiste traer al presente, desde tu nacimiento hasta la época actual, ya.

R: Ya

E: Ya, dale nomás Rodrigo

R: ¿Lo bueno y lo malo?

E: Como tú quieras, puede ser o quizás partas por lo bueno o partamos por lo bueno o partamos por lo malo, no se po..

R: Bueno, cuando yo tenía cinco años, lo bueno fue cuando me celebraron mi cumpleaños…

E: Ya

R: Mi primer cumpleaños

E: Ya, ¿Cómo, como fue ese cumpleaños?

R: Fue onde se reunió toda la familia, compartimos bien, fue sano…y todo bueno

E: Y cuando dices toda la familia ¿Quiénes eran?

R: Lo, familia que, una que estaban del campo, otra que estaba como en Santiago…y hartas personas más

E: ¿Cuántas personas más o menos?

R: Entre unas 20 personas

E: ah, 20 personas

E: Y que recuerdos, ¡has visto fotos de eso o no!.

R: Si, todavía.

E: Y que. Como son esas fotos, y que recuerdo salen ahí

R: Cuando, cuando empezaron a… cantar y empezaron a… a grabar a si el cumpleaños.

R: Ahhh… Grabaron y tomaron foto.

R: Si.

E: Ha… Mira.

R: Si, si, fue bueno cosa.

E: Oye y torta, globo

R: Si

E: cosas así.

R: Si.

E: ya ¡Fue en donde!,,,

E: ¿en dónde se hizo eso?

R: …Acá en la Pablo Neruda en donde yo vivía antes

E: En la Pablo Neruda.

E: Y ay, ¿cómo era tu casa?

R: Era, era de 2º piso ahí en la esquina, y después de ahí nos fuimos al campamento.

E: A… ¿Cuál campamento?.

R: Al “Las estrellas”, al que estaba acá atrás.

E: A… pa tras de la Pablo Neruda.

E: Ok.

R: ¿Cuánto tiempo tuvieron viviendo ahí?.

E: Tuvimos viviendo alrededor, como de dos a tres años más, menos.

R: Ya

R: Oye, en tu cumpleaños, ¡pudiste invitar a amigos o cosas así!.

E: Si poo…

R: ¿Cuántos niño o amigos invitaste?

E: Como, como unos 10 amigos que yo en ese tiempo tenía.

R: ¡¡¡Harto!!!.

E: ¡Y que cosas habían para comer!, que recuerdos tienes.

R: Fue, había como tres tortas, suflitos, ehhh… harta kuchen, cosas así,

E: Ah… y ¿fué un momento feliz para ti?

R: Si ¡po!… si, por que fue el primer cumpleaños que celebraron.

E: Ah… fue tu primer cumpleaños que celebraban, mira Ahhh. Y ¿qué regalos te hicieron?.

R: Esa vez, me regalaron una, pelota y que yo me acuerdo, ropa igual que me regalaron.

E: Si.

R: Si me regalaron ropa ehhh, una bici, también me trajeron.

E: Ahhh…o sea que fue ¡harto!

R: SI

E: ¡Harto! ¡harto! ¡harto!.

E: Tomaron fotos y todo eso.

R: Si.

E: Ya, o sea fue unos momentos más felices que tu haz tenido.

R: Si

E: ¿Y hartos amigos tenías?. ¿Te sentías bien en ese lugar?.

R: Si ¡pohhhh!. Por que yo tenía hartos amigos en ese pasaje.

E: Ya

R: tenía hartos primos igual, que vivían ahí casi al lao.

E: Okey, okey Rodrigo ya.

RECUERDOS ACERCA DE SUS SEIS AÑOS DE VIDA

E: Continua no más.

R: Yhhh., A los 6 años fue cuando viajé a Santiago. HA onde mi familia que tenía haya, mi tía.

E: Si.

R: Mi tía que tenía haya.

E: Tíos por parte de quién?.

R: De mi mamá.

E: ¿Cómo se llaman ellos?

R: Uno se llama Oscar y mi prima se llama ehhh.. Jacqueline y otra que se llama Kimberly.

E: Ya.

E: Kimberly, algo un nombre así.

E: ¿Y Qué es lo que hacen ellos en Santiago?

R: El trabaja, no me acuerdo en que trabaja, y mi tía parece que trabaja en una casa cuidando, una, como una guagüita.

E: Ya, y ¿en qué parte de Santiago. viven ellos?

R: Haber, viven, en La, en La Reina parece.

E: ¡En La Reina!. Okey.

E: Y ¿Con quién viajaste a Santiago?.

R: Yo viajé con mi mamá, con mi pura mamá.

E: Y en que fecha, ¿recuerdas más o menos, verano, vacaciones.

R: No en vacaciones, si. Pero fecha exacta no.

E: Y ¿Cuánto tiempo estuviste en Santiago?.

R: Tuvimos como dos semanas.

E: Y primera vez que iban. Mira Ahhh…

R: Si

E: Y que, que ¿Y qué hiciste en Santiago.?

R: Ehhh… Fuimos al Parque O¨Higgins.

E: Si

R: Si, ahí fuimos a ver, a onde defilan.

E: Ya

R: Fuimos a conocer, fuimos a hartas partes, fuimos a la, onde venden ropa esa.

E. Patronato

R: Si, la otra que.

E: Persa Bio-Bio.

R: el otro el otro, uno que está en.

E: Meig

R: Meig, ahí.

E: Ahí, en Estación Central.

R: Estación central. Ahí fuimos.

E: ¿Te trajeron cosas de regalo? Ahí, o no.

R: Si, igual compramos nosotros, allá, allá por que es barato.

E: Si

R: Ahí, fuimos a la catedral.

E: A la Catedral de Santiago. A la plaza de arma,

R: Si

E: Mira que bueno. ¿Y muy largo el viaje?.

R: No por que, uno en, yo no lo hallé largo, como uno duerme.

E: Claro,

R: no lo hallé tan largo.

E: ¿Qué bueno? Ahí con tus primas te llevas bien.

R: Si. Pohhh.

E: Ya asta, y asta el día de hoy, tienen contacto o no.

R: Si tenimos, pohhh., conversamos, pero yo con ellas no si pohhh… pero con mi tío, con mi tía si.

E: Ok., ya Rodrigo, continua.

RECUERDOS ACERCA DE SUS SIETE AÑOS DE VIDA

R: Y lo malo a los siete años fue que mi papa quedó sin trabajo

E: ¿Ya y que paso ahí?

R: Y así quedamos como dos años parece… que no pilló trabajo

E: En serio y ¿en que trabajaba el?

R: Ehhh… él cuando llego acá trabajaba en una construcción

E: Ya

R: Y ahí ya quedo sin trabajo

E: ¿Y por qué quedo sin trabajo?

R: Por queee… no me acuerdo bien pero lo eso fue a los 7 años que quedo sin trabajo

E: Dos años le costó encontrar trabajo

R: Encontrar trabajo

E: Y como lo hicieron esos dos años para mantenerse…

R: El andaba…, hacia “pololitos” no mas

E: ¿De que tipo por ejemplo?

R: Cortaba pasto jardinería

E :ahhh… Y en ese tiempo Vivian en la Pablo Neruda todavía

R: Si

E: Y k tú ya habías entrado a la escuela Francia por lo que tú me dices

R: Si

E: Por lo que tú me dices okey

R: Y también ahí la tía que falleció ella nos ayudaba

E: Como se llamaba ella

R: Aurelia

E: Y a los cuanto años falleció?

R: No me acuerdo… Sesenta y cinco…. Sesenta y cuatro tuvo que haber tenido

E: Okey

R: Y ah…. Y como ella tenía su pensión… era viuda ella igual los aportaba pa` la casa, con eso nos manteníamos

E: ¿Ósea ella los ayudo harto a ustedes?

R: Si… harto…

RECUERDOS ACERCA DE SUS OCHO AÑOS DE VIDA

R: Ehhh…, a los 8 cuando ya estaba en empezando ir a la, a la media y tenia ya amigos.

E: A la básica.

R: A la básica,

E: Ya

R: cuando ya tenía amigos, ya conocía hartos amigos, ya me compartía, ia a la casa de mi amigo a jugar. ¡Y eso fue bueno!. Por que uno ya empezó a conocer y ia, ia divertirse pohhh…

E: ¿Y en qué escuela estabas ahí?

R: En la Escuela. Francia.

E: Ahhh… en la Escuela. Francia.

R: Si

E: Ya, eso fue en 2º básico, 1º básico.

R: En 2º, en 2º, en 2º, ya cuando, por que en primer año no fui tanto, por que, por que no, como habíamos llegado del campo nosotros, no fui na tanto al primero, si que fui a 2º ya me fui ha.

E: Pero igual pasaste de curso

R: Si, por, por el motivo que venía del campo.

E: ¿Y de qué parte del campo llegaste?

R: De Los Ulmos, de camino viejo a La Unión.

E: Camino viejo a La Unión. Ahhh… Ya.

R: Si allá tengo familia igual.

E: Ya. Ok.

E: Y en segundo básico tú ya te sentiste más cómodo en el curso

R: Si

E: Ya

E: ¿Y amigos, conociste ahí hartos?

R: Artos, ahí ya conocí al curso y compartí con ellos

E: ¿A qué jugaban en esa época?

R: Más jugábamos a las láminas, a las cartas como se dice.

E: Ya

R: A la pelota igual, pero más jugábamos a las láminas, a los tazos, todo eso

E: ¿Y como te iba en las notas?

R. Si igual me iba más o menos nomas, no, no

E: ¿Que, que promedio mas o menos por ejemplo?

R: Me mantenía con en un cinco dos, mas o menos, cincos tres por ahí.

E: ¿Y te costo mucho el cambio del campo a la ciudad, o no?

R: No tanto, no tanto

E: Okey

RECUERDOS ACERCA DE SUS NUEVE AÑOS DE VIDA

R: A los nueve fue cuando mi hermana se fue de la casa a vivir con su pololo esa fue otra cosa más…

E: Tu hermana la que te enseñó…

R: No otra

E: Ahhh… otra

R: Otra

E: ¿Cómo se llama ella?

R: Estelma se fue de la casa a vivir con su pololo

E: Ya

R: Y ahí eso fue

E: ¿Y tú te llevabas bien con ella o no?

R: Si po…había buena relación

E: Y por qué dices que fue una cosa mala

R: Porque afecto mi padre a mi madre y… fue como algo queee…pasamos po.. Como familia todos juntos

E: ¿Por qué tu cuñao eraaa… más o menooo… o que

R: Si poo no no bueno a mi padre no le gustaba que no queria que mi hermana se quede con el

E: Ya,¿ por que que es lo que hacia el?

R: Nooo… el au yo que me acuerdo se juntaa en la esquina, tomaba todo eso

E: Ahhh…era como alcohólico

R: No no era ya alcohólico era como de esosss… que

E: Vago

R: Jaja…. Si po me entiende pero nooo…ahora ya no ahora lo aceptan todo buena relación

E: ¿A y tu hermana sigue con él?

R: Si po se casaron tienen dos hijos, cuatro hijos tiene

E: Y trabaja o no

R: Si po en la pesquera de pescador así que no ya es una relación

E: Ya

RECUERDO ACERCA DE SUS DIEZ AÑOS DE VIDA

R. Eh, a los diez años cuando empecé a tocar la guitarra, cuando empecé, a ir, cuando a ir estaba yendo a la iglesia yo ya po, yo ya ahí empecé a me empezaron, enseñaron a tocar la guitarra

E: ¿A los diez años? mira ah.

R: Si

R: Ahí fue igual cuando fue un momento bueno para, para mi vida

E: ¿Y aprendiste a tocar bien?

R: Si

E: ¿Y sigues tocando?

R: Si

E: Ah mira

R: Fue un momento bueno, a los diez años cuando me enseñaron a tocar la guitarra

E: Que bueno, ¿Y quien te enseño?

R: Una cuñada

E: ¿Cómo se llama ella?

R: Ehh, se llama Yesica

E: ¿Y ella es esposa de quien?

R: De mi hermano

E: ¿Y siguen estando casados?

R: Si

E: ¿Y donde vive ella?

R: Allá mismo donde vivo yo ahora en las Animas, pero al ladito

E: Al lado

R: Si

E: Okey

R: Al ladito, en la casa

E: ¿Y tú querías aprender a tocar guitarra o fue algo que te ofreció tu papa o alguien?

R: No, yo po

E: ¿Tú querías aprender?

R: Si po, si no sale de uno porque si, si no saliera no le pone después empeño, queda ahí, ahí a medias no más.

E: ¿Y hasta el día de hoy lo practicas?

R: Si po

E: Que bueno

E: Okey

RECUERDOS ACERCA DE SUS DIEZ AÑOS DE VIDA[41]

R: Y a los diez años recuerdo que fue cuando mi mama quedo con trabajo porque ella trabajaba en los planes de la municipalidad…

E: Sin trabajo

R: Si po trabajaba en los planes en la saval

E: Mmm…

R: Ve que había unos planes que se llamaban y ahí ella también quedo sin trabajo

E: ¿A tu mama también trabajaba?

R: Trabajaba en los planes de la municipalidad

E: Claro

R: Y ahí yaaa…

E: ¿Y por qué quedo sin trabajo?

R: Por queee…por qué dijo que como nosotros teníamos los chicos dijo que yo an… que yo andaba mucho en la calle y no se preocupaba de nosotros y ahí decidió de no trabajar más

E: ¿Quién dijo eso que no de preocupaba de ustedes?

R: Ella po ella entre ella

E: Ahhh… ella ahhh… y prefirió quedarse en la casa

R: Pa que no cómo se diceee… no los desbordemos

E:¿ Y a ti te afecto que ella quedara sin trabajo?

[41] Información aportada por Rodrigo, cuando comenzaba a finalizar la construcción de su Línea de tiempo; pero ha sido incluida en este apartado para comprender con mayor claridad los principales eventos vivenciados por el adolescente a lo largo de su historia de vida.

R: Si por que justo en ese tiempo cuando casi mi papi no tenía sin trabajo, bueno yo creo que esa decisión igual fue buena porque si a la todavía hubiese estado trabajando yo creo no hubiésemos parao en la casa hubiésemos andao con gente que nos hubiese llevado por el mal camino

E:Okey.

R: Y cuando hay una madre en una casa las cosas ya no marchan todas al lote, yyy… como le decía yo a los catorce lo malo también fue cuando yo termine con mi polola po… Evelin

R: Ahí como dice ahí de los doce hasta los catorce son tres años

E: Claro

R: Y eso fue también lo malo queee….

E: ¿Te afecto?

R: Si porque fue la primera polola que uno tiene y…

E: ¿Y quién termino primero?

R: Es que fue una decisión de los dos me entiende pero igual yo creo que una decisión así igual afecta a las personas y

E: ¿Cuánto tiempo te costó superarlo?

R: Nooo… si igual harto tiempo por cómo era una relación de tres añosss… y yo creo que de un día a otro no se olvidan las cosas po, yo creo igual me costó yo tuve como un mes asiii…, igual no llorando un mes seguido nooo…pero si igual me costó me entiende asiii…eso fue lo a lo …cuando termine con ella, y a los diez y seis ya cuando ahora cuando lo periodo que pase la primera vez que me junte con la María Belén y cuando perdí mis estudios perdi el estudio de la media.

E: ¿La María Belén cuantos años tiene?

R: Ella tiene diecisiete

E: Ya y eso ya, y… como eso de juntarte ¿Qué es lo que paso ahí?

R: Cuando me junte con ella a vivir po y yo ya después lo malo yo le digo no no no digo que ella es mala no fue mala conmigo, lo lo malo es cuando deje de ir al al técnico po al liceo técnico

E:Ahhh…

R: Por qué perdí mis amigos perdí mi curso que ya taba ahí y perdí de de seguir estudiando ahí

E: O sea abandonaste tus estudios, por ella

R: Si po ahí en ese tiempo si

E: ¿También abandonaste tu casa por ella?

R:Si po

E: O sea dejaste todo y te fuiste a vivir con ella

R: Claro

E: Sin pensar mucho en las consecuencias

R: Si po en ese momento uno no piensa nada

E: Y y por qué lo hiciste que te movió a hacer eso

R: Es que la verdad fue cuando yo yo como le conté yo converse ahí con mi papa le dije que que estaba pololiando con esta chica y esta otra y el no no nunca la acepto en en ese momento cuando le dije me me pego po me pego y yo no le pegue a él ni le falte el respeto niii…dije a yaaa… me quede callado no mas yyy… después llore y ya me fui me cege yyy… de ahí me me fui de la casa

E: ¿Pero eso fue lo que paso en febrero?

R: Si

E: Okey

R: Ahí y eso fue perdí a mi curso a mi amigos eso fue lo malo yyy… a los diecisiete cuando lo malo fue cuando perdí muchas cosas y me fui de mi casa

E: Okey

R: Eso fue lo malo que me ha pasado

E: Oye Rodrigo y dentro de eso entre los dieciséis y los diecisiete tuuu…¿ evalúas como algo negativo en la infracción de ley por ejemplo?

R: Si po cuando me meti por elll..

E: ¿A qué edad fue eso, cuénteme un poquito de eso?

R: cuandooo… Cuando llegue a este programa por lo que llegue eso fue entreee… haber fue en febrero

E: A fue en febrero también del dos mil once

R: Si fue en febrero

E: ¿Fue en febrero este año?

R:Si po

E: Del dos mil once ya, ¿Qué paso ahí?

R: Si po ese día íbamos a la semana valdiviana ¿ en febrero o en marzo es la semana valdiviana?

E: Febrero

R: Febrero si si sipo y yo iba justo entramos íbamos a comprar al Santa Isabel

E:¿Con quién?

R:Connn… mi polola su mama y su hermana

E: Ya

R: Si, yyy… entramos yyy… un guardia porque ellos ya los nos conocían ahí

E: ¿Por qué los conocían?

R: Ahí nos conocían porque la hermana de ella se había metido ahhh… robar

E: A robar

R: Y ahí ya la conocían y pensaban que todos andábamos robando

E: ¿Y la hermana también iba con ustedes?

R: Ella si

E: La que había robado también andaba con ustedes?

R: Si po la conocían ya y fuiii…

E: ¿Tu sabias eso o no de que ella había robado ahí y todo eso antes?

R: Si po si yooo… sabiaaa…, y ahí y, y yo pensaba que no porque íbamos nosotros, yo nunca me había metido nada ahí ese tiemmm…tenia un. Un .un u hurto si po de una parka

E: ¿Tu?

R: Si po antes de eso

E: ¿Hace cuánto tiempo fue eso?

R: Eso fue cuando tabamos en vacaciones de verano y después vino elll…

E:¿Y cuánto años tenías ahí?

R: Ahí yo teniaaa… dieciséis porque ahora cumplí diecisiete

E: Ósea que en el verano también ¿fue en enero o febrero?

R: Como en enero

E: Y en enero donde sacaste una parka

R: En Ripley, y ahí fue, no miento porque fue también en el mes de febrero, enero a fines de enero porque después yo meee…después ahi cuando también tuve un problema con mi papaaa… ya y después yo empecé a a venir a ala semana valdiviana y conocí converse con esta chica y ahí armo todo

E: Osea que cuando saaste esa parka a ti te pillaron o no

R: Si po

E: Yyy… ye llevaron a carabineros

R: A la primera de aca

E: Y estuviste preso un día o no

R: No me soltaron como era primera causa pero vino mi mama a buscarme, y mi hermana

E: Y ahí tus papas ya se enojaron, fue la primera vez que se enojaron

R: Si po ahí ya porque primera vez que era

E: Y ese fue en enero fines de enero

R: Si po, porque después yo empecé a a andar con esta chi…

E: Después como el siete de febrero yo me acuerdo que te fuiste de la casa

R: Si

E: Cuando tuviste la pelea con tu papa

R: Si po hay

E: Y después

R: Un domingo, un domingo

E: Fue un domingo exactamente, y después pasa lo del Santa Isabel

R: Si po después

E: Cuéntame lo del santa Isabel, entonces entraron al supermercado y que paso

R: Y ya po yyy… el guardia los sigueee…y yo le le pregunte ni grosero ni nada le pregunte por que los seguía tanto si no andábamos robando la verdad andábamos andábamos andaamos connn… con plata pa comprar , yo

E: Tú le dijiste al guardia

R: Si po yyy…como miii… polola no iba al iglesia nada se enojó y lo reto ella lo reto y el guardia va levanta la mano y yooo… en ese tiempo andaba con un con una cortapluma po

E: Siii…

R: Por… porque por eso pase aca po ahí sale con un arma corto punzante y yo la saco asi le tiro un a puñala al guardia y se hecha pa tras y no alcanzo y y ya y agarro una botella de ju. De yogurt que andaban y se la tiro y le llega a la cabeza y ahí me agarraron po

E: ¿ Y se revienta el yogurt?

R: Si po si le pegue en la cabeza

E: Oye ¿y porque andabas con una cortapluma?

R: Por queee… ese dia ella tenía problemas con el papa delll… niñito y en ese tiempo ella andabbb… een el todos los dias iban a la semana valdiviana po le podían pegarle entonces como yo me había ido a la casa y dije a yaaa… que más y pa pa eso ma que nada y justo

E: A le podían pegar a ella dices tu

R: A ella po, entonces yo dije yaaa… por si acaso y justo tuvimos ese problema con el guardia yyy… yo le iba a pegarle al guardia pero no le pegue pa que falto pa ya

E: ¿Pero o intestaste apuñalar?

R: Si po , yyy… y por eso pase aquí po y ahoraaa…

E: Y y y…. todo eso que paso Rodrigo, esto que es bastante fuerte lll…. ¿Cómo lo ves ahora?

R: Malll… malll… en ese tiempo como le digo yo no conversaba con mi familia mi papa mi pura hermana

E: Con la Estelma

R: Con ella conversaba, así que no ahhh… decía como uno anda andaba cegao ni pensaba las cosas llegue y hice las cosas

E: ¿Y te arrepientes?

R: De lo que hice ese día si po perooo… yo creo que son cosas que uno pasa y lo ayudan a ver a ver las cosas, así que eso fue lo que pase aquí al programa

E: Y ahora que tas en el programa ¿qué has podido darte cuenta?

R: De muchas cosas de que la vida no es como una la mira de repente porque muchas veces la vida trae muchos altos y bajos y de repente los bajos son muy fuertes como joennn… como joven digo yo porque las personas ya que son maduras pueden soportar las cosas po porque dicen yo e vivio yo sé cómo son y uno que es joven recién ta empezando a caminar a ver la vida diceee… chuta… como la hago como salgo de aquí

commm… me entiende y en ese tiempo yo no podía decirle un consejo de mi padre mi madre porque yo enojao yo con ellos igual po sí que dije gueno como dicen usted vivir el día a día

E:Okeyyy… algo más que agregar Rodrigo

R: Algo malo

E: Algo más que agregar

R: Nooo…

E: Okeyyy…

RECUERDO ACERCA DE SUS ONCE AÑOS DE VIDA

R: Y a los onces cuando igual me enseñaron a tocar el acordeón otro tipo de instrumento

E: ¿Si?

R: Ya, igual fue bueno, ya a los diez la guitarra, a los once el acordeón

E: Oye pero súper bien ¿Y sigues tocando acordeón?

R; Si po

E: ¿Y tienen acordeón en tu casa?

R: Si

E: ¿En serio?

R: si

E: Oh

R: Es bueno porque ya aprendí, ya, ya estaba aprendiendo a tocar dos tipos de instrumento

E: ¿Dentro de la iglesia evangélica?

R: Si

E; Que bueno.

RECUERDO ACERCA DE SUS DOCE AÑOS DE VIDA

R: Y a los doce cuando recién empecé a pololear con mi primera polola.

E: Ya, ¿Y como se llamaba ella?

R: Ella se llamaba Evelyn

E: ¿Y cuantos años tenía ella?

R: Ella tenía la misma edad mía po

E: Doce

R: Doce

E: ¿Y como la conociste?

R: Porque igual iba a la iglesia

E: Ah

R: Estaba en la misma iglesia

E: ¿Y donde estudiaba?

R: Ella estudiaba en la Laura Vicuña

R: Ella fue, ahí cuando recién, la primera ves que pololie.

E: ¿Y cuanto tiempo duro el pololeo?

R: Como tres, tres años duro el pololeo

E: En serio, tres años, harto.

R: Si, dure harto

E: ¿Y desde los doce?

R: Si

E: Mira ah.

R: Dure tres años con ella

E: ¿Y porque se termino la relación?

R: Porque, la verdad no, como éramos, la familia de ella no, no quería que ella pololee, así que no, ya duramos tres años, así como andando escondido, y después ya, a los como, a los catorce uno ya como sabe más, se de más cuenta de las cosas, bueno los entre los dos tomamos la decisión de que, mejor que no, porque si no se iban a armar puros problemas, iban, lo dejamos, bueno a esa, como a esa edad termine con ella

E: ¿Y tus papas sabían que tu estabas pololeando?

R: Mis papás sipo, mis papas porque ella me iba a mi casa, me iba ver allá, su hermana de ella igual sabia sipo, sus dos hermanas, pero su papa y su mama no, así que por eso mejor decidimos tomar esa decisión.

E: Mira no y, ¿Y hasta el día de hoy tienes contacto con ella, o no?

R: Sipo ella, ella esta en el Comercial ahora, esta en cuarto, este año parece que sale de cuarto

E.: ¿Si?

R: ta en el comercial

R: Si yo la veo, el otro día la vi po, fue a la iglesia mía, el domingo ,el martes, el jueves fue, ahí la vi.

E: ¿Y ella esta soltera, o no?

R: No se po, la veo así, de repente, me deja, o yo le dejo, unos, unos, cuando en su muro algunas notas, pero no, no conversar así a fondo con ella, no, no pasa

E: A ya, okey

R: así que

RECUERDO ACERCA DE SUS CATORCE AÑOS DE VIDA

R: Eh, ya y cuando de los catorce, lo otro bueno fue cuando me enseñaron a manejar

E: A los catorce años, ¿Quien te enseño a manejar?

R: Una, un amigo, el amigo de mi papá que lo conocemos del campo

E: ¿Y como se llama el?

R: Se llama Armin

E: Armin

R: Si

E: ¿Y que es lo que hace don Armin?

R: El tiene un negocio, pero más que nada maneja un camión

E: ¿Cuantos años tendrá el?

R: El tiene entre, creo que entre, unos treinta y un años, unos treinta y dos

E: Ya

R: Maneja un camión de esos de leña

E: Ya

R: En eso trabaja, buscando leña y vendiendo

E: ¿Y el vive acá en Valdivia ahora o no?

R: Sipo

E: ¿O vive en el campo?

R: No vive en Las Ánimas igual

E: ¿También cerca de ustedes?

R: Vive cerca de nosotros, a el lo conocimos hace tiempo ya po

E: ¿Y por qué te enseño el a manejar y no otra persona?

R: Porque nadien, no conocía a nadie que sepa po, y el se ofreció

E: Ya, ¿Y ustedes ya tenían auto o no?

R: No, no teníamos, el tenía un furgoncito,

E: Ya

R: con ese me enseño, paso a paso

E: ¿Y en cuanto tiempo aprendiste?

R: No ya cuando compraron el furgón yo sabia como soltar embriague, primera, todo eso, ya con el furgón me enseño otro caballero, pero tuve un día no más y después sfiii…aprendí

E: Aprendiste rápido.

R: Si, no me costo na pa aprender, como ya sabia algo, no sabia andar si porque, se me, no sabia como soltar el embriague despacio, de ahí aprendí.

RECUERDO ACERCA DE SUS QUINCE AÑOS DE VIDA

R: Y, a los quince cuando también me compraron mi computador

E: Si

R: Mi computador

E: ¿Quien te compro ese computador?

R: Mi papa lo saco en Falabella

E: ¿Y porqué te con…regalaron ese computador?

R: Porque ya como iba al liceo, too, ya pidían más trabajos en Internet y por eso me lo compraron con impresora, y más por eso lo compraron

E: Tremendo regalo

R: Si, por, por motivo de que en la media piden trabajos, disertación en pawer

E: Ya

R: Y todo eso

E: ¿Y a ti te iba bien en la media, o no?

R: Si, igual me iba bien, yo igual no, nunca tuve un promedio bajo, ni nada

E. ¿Nunca un promedio rojo y nada de eso?

R: No, si, si

E: Que bueno

E: ¿Y el computador quien te enseñó a usarlo?

R: Eh, mi hermana, porque mi hermana estudio en el Comercial, estudio pa, pa secretaria, y ella ya sabia, como ella sabia

E: Y tu solamente mirándola o ella te hizo como

R: No, no me iba paque era eso, paque era esto otro y ahí uno ya aprendió

E: Ya

RECUERDO ACERCA DE SUS DIECISÉIS AÑOS DE VIDA

R: Sipo, ya a los dieciséis ya, lo bueno cuando ya empecé a manejar, cuando ya, ya me tire como solo

E: Si, ¿Salías por el barrio?

R: Si, ahí dando vueltas

E: A los dieciséis años ¿Dónde vivían ustedes, ya vivían en Las Ánimas?

R: En Las Ánimas, en Las Ánimas ya

E: ¿Cuando se cambaron de casa?

R: Como, como no me acuerdo, pero ya llevamos como cinco años ahí ya

E: ah, o sea ¿Qué cuando tú mas o menos cuando tenias doce?

R: Si, como cuando yo andaba con la chica, ya llevamos ahí lo

E: Ahí se cambiaron

R: Ahí se cambi

E: Cuando andabas con la

R: Evelyn

E: Evelyn, Ok.

RECUERDO ACERCA DE SUS DIECISIETE AÑOS DE VIDA

R: Y a los 17 fue cuando…cuando yaaa…uno ya es mas duro ya sabe lo bueno y lo malo y…lo que le sirve hacia el futuro ya… eso fue lo bueno… mi decisión que yo tomé…de irme al regimiento; de ahí de irme a la escuela y estar allá a donde esta mi hermana eso fue… lo bueno…

E: A los 17 a los 17 que decisiones buenas crees… tú que has tomado

R: La de irme al regimiento…a seguir mis estudios…y no dejarlos botados

E: De inscribirte en el servicio militar…

R: La del servicio militar

E: Yaaa… tú quieres hacerlo

R: Si po… y de… irme a la escuela de suboficiales después po…

E: ¿Te gustaría postular a la escuela de suboficiales?

R: Si po…

E: Okey… y… ¿por eso también tu retomaste tus estudios?

R: Si po…

E: Yaaa…

R: Para… llegar allá…

E: O sea tú… valoras…crees… que esa decisión fue lo mejor que pudiste haber hecho este año

R: Siii…

E: ¿Te orientó alguien en ese proceso o fue algo o un cambio que tu quisiste hacer?

R: Nooo… en parte acá usted…como mi tutor usted me iba diciendo consejos y allá mi papa y mi mama me dieron a conocer…acá usted con el programa y eso uno… uno va pensando las cosas y llega a un punto que yaaa… esta mi decisión y era verdad lo que me decían… y ahí uno pone la mirada en el futuro, como usted dice no hay que vivir el día a día hay que tener una meta que cumplir.

E: Exactamente, que bueno o sea ¿tay orgulloso de esa decisión que has tomado?

R: Siii…

E: Muy bien… okey

ANEXO II: *AUTOBIOGRAFIA DE JAIME*

E: Ok…, bueno Jaime, entonces, hoy día como te había contado anteriormente, vamos a continuar trabajando en la historia de vida, cierto?... específicamente en poder conocer, indagar mucho más aspectos relevantes respecto a cómo ha sido tu historia, y tu trayectoria vital, desde que naciste, hasta el momento actual que nosotros nos encontramos, cierto?... eh.. entonces, la idea Jaime es que tú me cuentes poh' más cosas de ti mismo, eh …. Libremente.

R: Bueno, yo me considero una persona simpática, sé dar buenos consejos, a veces soy enojón, porfiado, mañoso, no hago caso cuando me hablan las demás personas, me gusta a mí compartir con los amigos, nosé…….., tomar en mi casa.

E: ¿Cómo? Es eso de compartir con los amigos?, de que forma tú compartes?.

R: Me junto con los amigos, juntamos plata…… vamos al supermercado a comprar algo, pedimos permiso en la casa, si es que podemos tomar algo, nos quedamos ahí… compartimos un rato, tranquilo, sin armar problemas, ataos, cualquier cosa…….

E: Cuántos amigos son más o menos?

R: Somos como…….. tres…

E: Ya! … y esos amigos tuyos, como…. Cómo se llaman? Que es lo que hacen?

R: No! …. Con mi hermano.

E: Ah! …. ,tu hermano, quien mas?

R: Sí…….., un amigo

E: Tu hermano como se llama?

R: Jonatan

E: El Jonatan, cuantos años tiene, Jonatan?

R: 19

E: 19 y el está estudiando en?…..

R: La nocturna

E: La nocturna.. ya!... después quién es la otra persona que comparten con uds.?

R: Su …… ,amigo de él.

E: Cómo se llama él?

R: José Muñoz.

E: Y cuántos años tiene?

R: 20

E: Ya! ….,y él… ¿ a que se dedica?

R: También estudia en la nocturna, con mi hermano.

E: Ya! …, y quién más?

R: Otros amigos también.

E: Ya!

R: Sí…, varios amigos, pero……..,nosé si es que estudian o no estudian.

E: Ya!

R: Yo me comunico con ellos por teléfono, o por ……, facebook.

E: Ya!

R: Y les pregunto

E: Ok…….y por que dices que son amigos, Jonatan, osea……

R: Porque……..cuando los invito, vienen altiro.

E: Ya!.....y que es para ti, la amistad? Jaime.

R: Confianza, al querer compartir con los demás, sacar conversa, respetar cuando están en mi casa igual……..

E: Ya!....ok…¿cuéntame más cosas de ti, eh…por ejemplo, cuántos años tienes, donde estas estudiando, cuáles son tus metas a futuro.

R: Yo tengo 17, estoy estudiando en el liceo polivalentes los avellanos, en primero medio, hasta el momento todavía no tengo metas.

E: Ya!

R: No sé lo que quiero ser cuando sea más grande...(pausa)

E: Ya! …..oye, Jaime y háblame de tus papás, como son ellos?, que relación tienes tú con ellos?, con quién te llevas mejor?

R: Me llevo mejor más con mi papá, porque le tengo más confianza a él.

E: Ya!

R: A mi mamá, no tanto, porque cuando le cuento algo que me pasa a mí…algo…algo bueno o malo me reta altiro y eso no me gusta

E: Ya!.....tu mamá crees tu que es mucho más estricta.

R: Sí…

E: Ya!.....oye……y tus papás trabajan?, estudian, que es lo que hacen?

R: Mi mamá trabaja,

E: En donde?

R: En la primera comisaría

E: Ya! .y que es lo que hace ahí?

R: Hace aseo

E: Ya!.....harto tiempo lleva ahí? O no?

R: Sí….

E: ¿Cuánto más o menos?

R: (pausa)……..no me acuerdo……cuando estaba en…….como en sexto o séptimo básico.

E: Ok…..y tu papá que es lo que hace?

R: Antes trabajaba……

E: En que trabajaba antes?

R: En un correo privado

E: Ah ya! ….y ahora está cesante?

R: Sí…..

E: Y hace cuánto tiempo está cesante?

R: (pausa)…..nosé….(pausa)….

E: Ya!....ok...

R: Pero en el correo, se cabrió de trabajar porque……su jefe no le pagaba en la fecha…….se atrasaban, le metían la mula……de que no llegaba el cheque….y esa cuestión lo cabrió.

E: Ya!

R: no quiso seguir trabajando más ahí…

E: Oye Jaime!, ¿siempre tu has vivido en Valdivia?....,o has vivido en otra ciudad?

R: No….,siempre en Valdivia.

E: Y en que sector? Principalmente

R: En los…en los ??

E: Antes vivías ahí…o siempre has vivido ahí?

R: No ..antes vivía aquí en la Menzel

E: En donde?.. en que parte específicamente?

R: …..donde está la piscina aqua

E: Ah ya!

R: Hacia atrás

E: Y ahí tenían una casa, oh..

R: Sí, arrendaban una casa

E: Arrendaban una casa y cuando se cambiaron?...hace cuánto tiempo llegaron a tu domicilio actual?

R: Acá… (pausa)…como……..mm…El 2006...Algo así..

E: Ok….oye!, Jaime y háblame un poco más de tu familia, eh… ¿conoces a tus abuelos, primos, tíos, háblame un poquito de ellos….con quién tienes más relación?

R: Más confianza?... (PAUSA)…con nadie…

E: Ya!...pero tú por ejemplo, a tus abuelos los conoces?

R: Sí…

E: Háblame un poquito de ellos, como se llaman, que es lo que hacen, donde viven…

R: Bueno….lo….a los papas de mi mamá….al papá de mi mamá, yo no alcancé a conocerlo, ni mi mamá tampoco alcanzó a conocer a su papá……..porque murió cuando era chiquitita……..y……despues mi abuelita quedo sola y se busco otra pareja y esa pareja ……..a mi el tiempo que yo lo iba conociendo, de repente tuvo un accidente porque trabaja cortando leña, y se pasó a cortar los dedos……..y era……era bueno pa' tomar y se iba pa' la casa de mi abuelita a sacarle cosas pa' venderlas, para puro tomar y eso a mi no me gustaba, porque no tenía porque hacer eso, porque no era dueño de casa….

E: Cómo se llama él?

R: Arturo

E: Ya! ¿cuántos años tenía?

R: ……no sé……nunca le pregunté

E: Ya!

R: Quizá yo nunca hablaba mucho con el, porque……

E: No te gustaba esa actitud

R: No me caía muy bien

E: Y que pasó con él?

R: Na' po…….después que murió mi abuelita, el tuvo sueños con mi abuelita que le decía que ya que ella había muerto, el tenía que irse…..con ella……al cielo…..y tuvo la decisión de ahorcarse y se mató.

E: Y donde fue eso?

R: Fue ahí mismo en la casa de mi abuelita, en un….en un árbol grande que tenía de ciruela, tuvo ahí al ladito de…..de la casa….en el cuello..tuvo todo arrollado, más encima como era alto y flaquito y a mi me dio rabia esa vez cuando lo ví

E: Tú lo viste?

R: Sí..

E: Tú lo encontraste en el árbol?

R: No, no es que con el peso no..no aguantó él

E: Ah se..se cayó

R: Y cayó y quedó arrollado así..

E: Y tú lo viste, cuando estaba botado?

R: Sí..

E: Tú fuiste la primera persona que lo encontró?

R: No le avisaron a mis papas

E: Ah…..y hace cuánto tiempo pasó eso?

R: Hace poquito..

E: Cúanto más o menos?

R: (pausa)....huy.....no sé no me acuerdo

E: Un año, más de un año?

R: …….es que no me acuerdo muy bien

E: Pero fue algo reciente crees tú?

R: Sí

E: Ya!.....y tu abuelita como se llamaba?

R: con……eh….Silvia

E: Silvia.....y hace cuanto tiempo falleció ella?

R: Sí…hace como cinco ……meses atrás

E: Ah!..hace 5 meses…atrás! Hace poco!

R: Sí..sí hace poquito!

E: Y como te llevabas con ella?

R: Bien

E: Ella era abuela por parte de quien? …

R: De mi mamá

E: De tu mamá….tenías buena relación con ella?

R: Sí

E: Que es lo que más te gustaba de ella?

R: Cuando antes estaba en la…en la básica, en los cursos más bajos, cuando salía de clases me iba a la casa de ella, y me iba a la costanera con mi abuelita y con mi mamá, íbamos a comprar mariscos, pescados, y nos íbamos a comer a su casa, y me cuidaba, también mi mamá tenía que trabajar, me iba con ella, estaba todo el día con ella, tomaba desayuno igual, no era na' pesada conmigo, nos quería harto.

E: Ok…..y por los abuelos..por lado de tú papá los conociste?

R: Sí, sí los conozco, esos tan vivos gracias a Dios

E: Ya!..y como se llaman ellos?, que relación tienes tú con ellos?

R: Mi abuelita se llama Mercedes, y mi tata se llama Raúl.

E: Donde viven?

R: Aquí en la……población Valparaíso

E: Ya!, cuéntame de ellos

R: Bueno, mi tata trabaja en la.Saval, limpia todo lo que es la Saval……y mi abuelita…….pertenece a un proyecto de..de adulto mayor…. Cantando, haciendo bordado… todos esas cosas, ahora se salen de paseo fuera de valdivia, igual

E: ok….y como te llevas tú con ellos? Tienes….los visitas?

R: Sí a veces…….a veces lo visito

E: Ya! ….pero como te llevas con ellos?

R: Bien

E: ok….y tienes primos, tíos cercanos, con los cuales tú te relacionés Jaime?

R: Hasta el momento……..con ninguno

E: Con ninguno… pero ellos viven acá en valdivia o no?

R: Sí, viven cerca de mi abuelita

E: Eh … en donde específicamente?

R: Tengo unos tíos que viven en los jazmines y los otros viven en la Inés de Suárez

E: ok….ok….oye Jaime! Y… háblame por ejemplo de….. como ha sido tu experiencia estudiando, desde que entraste al jardín, si es que entraste, en adelante..

S: En el jardín bien

E: Porque?

R: Porque no era tan atadazo ahí, con los compañeros de curso, y los profesores, como eran chico también…… pero ya como después en como en cuarto o quinto parece, como que ya no me gustaba estar …….en la misma escuela

E: En cuál escuela era esa?

R: Mulato Gil de Castro

E: Mulato Gil de Castro y porque no te gustaba esa escuela?

R: No..porque ahí los…los compañeros eran muy pesados, me caían mal

E: Porque?

R: Porque eran molestosos, pinta monos

E: Que cosas te decían?

R: No sé…no me acuerdo muy bien

E: Como sobre nombres?

R: Sí

E: Ya!.....y tú tuviste alguna pelea?....cosas así con ellos?

R: Sí pero ahí….. yo no…….no me ponía a pelear, yo,…si no iba mi papá hablar…..con los profesores, pero….

E: Ya!

R: Pero los profesores también me caían mal

E: Porque te caían mal?

R: Porque siempre andaban atento a las cosas que hacía yo!, si es que me mandaba alguna embarrada, cualquier cosa….

E: Cómo que te tenían marcado con esto?

R: Sí

E: ok!...y que pasó después?

R: No!.. después, hubo un tiempo que en …..estaba en sexto y después pasé a séptimo y en séptimo me cambiaron de escuela, porque le dije a mi papá que no..no quería estar

más ahí…porque a toda costa querían hecharme de la escuela…porque ya me conocían…sabían como era yo……más encima que la directora era pesa' conmigo igual, no me gustaba eso, así es que le dije yo si es que me podían cambiar de escuela mas cerca de la casa, y ahí me tuvieron que cambiar.

E: A cual escuela te fuiste?

R: A la Angachilla

E: Ya…..y que tal fue esa experiencia?

R: Igual cuando llegué igual no me gustó mucho, ……porque igual como no conocía a nadien, mis compañeros.. igual eran pesados, algunos, y los de los octavos también eran pesados, porque como eran mas grandes.....como que ya después los empecé a hacerme ambiente aentro...como que ya no me molestaron mucho...porque no me conocían muy bien cuando era yo..cuando me enojaba.....y después se licenciaron los de octavo como que ya cambio la cosa aentro y..ya no me dian na'.....ya sabían como era yo cuando me molestaba...

E: ¿Y como eras tu cuando te molestaban?

R: Me enojaba, les pegaba.....no los acusaba aonde los profesores, llegaba y le pegaba

E: ¿Cómo les pegabas?

R: No se los empujaba, los agarraba a combos, a patas.....y ahí como que ya se dejaron de molestarme.....po' igual le decía a mi hermano o a mi primo.....me ian a... hablar con, con los que me molestaban a pegar.....o sea en ese momento yo no estaba solo tampoco.....porque tenia a mi primo, a mi hermano....y esos tenia sus amigos igual.....no eran poquitos eran hartos amigos.....enton si esas persona no me conocían.... iban por mi primo igual po' como lo conocían a el.....y ahí empezaron dejar de molestarme

E: ¿Oye y.....y que paso después, ah seguiste en esa escuela, donde estas ahora?

R: No, después me licencia de octavo ...

E: ¿Cuándo te licenciaste de octavo?

R: El Año pasado… el 2010?

E: OK, y ahora donde estas estudiando?

R: En mmm (pausa) en el Colegio Polivalente Los avellanos

E: Ya, y que te parece los avellanos?

R: Cuando llegue me gusto...

E: ¿Qué es lo que te gusto?

R: Cuando estamos... en el otro liceo...los compañeros.....pero ya después con esta cuestiones de las toomas, como que ya.....cuando la trrasladaron paca' pal' laurel como que no.....me dejo de gustar ir palla'

E: ¿Por qué, si al final te queda mas cerca de la casa?

R: No, es umm poco alumno igual....

E: Ya, y eso que te pasa a ti con que vayan pocos alumnos?

R: No, me cabrea...porque ver tan poco alumno...como que no me dan ánimos de ir palla'...como que ya los profesores yaa....me cabrearon también ya

E: ¿Qué es lo que hizo que te cabrearan los profesores?

R: Ehh.....me retan mucho aentro....

E: Ok.....oye Jaime…(pausa)… ¿que es para ti eh o cuando sientes tu que estas aprendiendo algo?

R: ¿Como?

E: ¿Cuándo tu sientes que has aprendido algo o que es para ti aprender?

R: (silencio)..con algoo, algo, algo bueno?...cuando veo que una persona esta haciendo algo bueno...yo a veces hago lo mismo

E: ¿Me podrías dar un ejemplo?

R: (silencio)...No se si llearle a... a los compañeros materia que no saben el, que si se yo, como que les enseño....les explico bien....porque me a pasaoo a mi esas cosas, compañeros que no saben y que yo se

E: ¿Y qué cosas sabes tu por ejemplo y les has ayudado?

R: Emmm.....en las cuestiones de los resumen, cuando hay que leer y responder de ahí mismo.....

E: ¿Ahí tu les has ayudado?

R: Si

E: ¿Oye Jaime, cuales son las que cosas que a ti mas te motivan?

R: (silencio)..¿Como?

E: ¿Cuáles son las cosas que a ti te..te dan mas energía o que mas te gusta hacer?

R: (silencio).....mmm..no se

E: Haber, por ejemplooo.....¿en que cosas, que cosas son las tu mas disfrutas haciendo?

R: Jugando a la pelota

E: Ya, Jugando a la pelota, ¿Y por que te gusta tanto jugar a la pelota?

R: ...Porque a hace tiempo que no jugaa...hace como un año.....si... que no juego a la pelota

E: ¿y ahora lo retomaste?

R: Si

E: Que bueno.....Oye y...¿que cosas son las que a ti no gustan?

R: (silencio)

E: ¿Qué cosas no te gusta hacer?

R: mm.....mm.....mm no se too me gusta a mi....

E: Que...entonces eh... ¿cuales son las cosas que a ti te desmotivan?

R: Cuando llego a la casa cansao, me siento en el sillón y me icen que haga algo

E: ¿Por ejemplo que..que hagas que cosa?

R: No se, que les vaiga a comprar

E: Ya

R: O que les entrre la ropa, porque cuando llego a la casa me siento y me icen que haga altiro algo.....osea pa' que esper que yo me siente...oooo hage otra cosa que me mandan altiro....y eso a mi no me gusta, como que me enojo

E: Claro.....oye Jaime y...¿que es lo mas importante en tu vida en este momento?

R: (silencio) pasar de curso...

E: ¿Pasar de curso?

R: Si

E: ¿Eso es lo mas importante para ti en este momento?

R: Si

E: ¿Y como vas con eso?

R: Mas o menos .....porque vi las notas..

E: Ya

R: Tenia varios rojos

E: ¿Y que te han dicho los profesores?

R: Los profesores naa, porque yo no, no he aulao con ellos sobre las notas

E: ¿O sea estas como en riesgo de repetir de curso?

R: Mm no?...no tanto, pero me dijeron que tenia posibilidades de pasar igual...y que estaba fácil de pasar de curso

E: Entonces ¿qué tendrías que hacer tu para pasar de curso Jaime?

R: Porque parece que iban hacer pasar de curso con las notas que teníamos en primer semestre.....o con las que vamos a tener ahora con las prueba o algo así.....no me acuerdo muy bien como fue que dijeron....

E: Ok Jaime, y qu....Jaime eh mm....¿y que es para ti eh, el haber llegado a este programa, que te ha pasado con eso?, ¿Qué representa eso en tu vida?

R: (silencio)

E: ¿A marcado alguna diferencia, sientes que a servido para algo?

R: ....Mmm no

E: ¿Y tu porque llegaste al programa crees tu?

R: Por un rooo....

E: Ya y, cuéntame de eso

R: Mmmm

E: ¿Qué paso, que hiciste?

R: Mm no le robe una cartera a una chica..

E: ¿Dónde?

R: Abajo en la costanera

E: Ya, ¿y era primera vez que lo hacías o no?

R: Si

E: Ya, ¿y porque lo hiciste?

R: Porque andaa nesitao de plata

E: ¿Para que?

R: Que tenia ganas de tomar

E: Ok, ¿y que paso, como te encontraron?

R: ¿No?, me agarraron porque andaba con las zapatillas sueltas

E: ¿Y te caíste?

R: No, es que se me empezaron a soltar las zapatillas como que ya ya iba perdiendo velocidad....como que dije ah ya no puedo corre mas, y me detuve, y me agarraron

E: ¿Te pegaron o no?

R: Si

E: ¿Quiénes te pegaron?

R: Un carabinero me pegó....incluso me rompió una chaqueta....de un tirón...se aprovechó como estaba esposado...incluso me amenazó

E: ¿Qué fue lo que te dijo?

R: Que me iba a meter a la, a la carcel, que me iba a pegarme aentrro del calabozo, que me iba a sacarme la cresta

E: ¿Y que te sentiste tu con eso?

R: Rabia

E: Ok....¿y lo que tu hiciste esta bien o esta mal Jaime?

R: Ta mal

E: Ya...¿Y que es para ti haber cometido una infracción a la ley Jaime?, ¿Entiendes lo que eso significa?

R: No

E: Ok.....ok Jaime y, bueno eh, entonces tu cometiste esa, esa infracción de ley, cierto que fue el, ¿que fue lo que hiciste entonces?

R: Un roo con sorpresa

E: Ok..¿Y así llegaste al programa cierto?

R: Si

E: Ok..y este programa, ¿Que es lo que esperas del programa?

R: Enseñarme....más cosas

E: Ya, ¿Y te gusta venir al programa?

R: Si

E: Ya, ¿Qué cosas sientes tu que has podido hacer en este programa que te gusten?

R: Mmm el taller que estoy asistiendo

E: ¿De que?

R: al taller de fútbol en el gimnasio…

E: Ya, ..ok..y los delegados por ejemplo, ¿sientes que sirven para algo?

R: Si

E: ¿En que sentido crees tu?

R: En los consejos

E: Ya...¿o sea sientes que a ti te dan buenos consejos?

R: Si

E: Ok....¿Me podrías dar algún ejemplo que te hayan dicho ellos?

R: Mmm

E: ¿Algún consejo que ellos te hayan dado y que tu consideres que haya sido muy bueno?, o bueno

R: Sobre las relaciones en pareja

E: Ya, ¿que, que te hablaron ahí?

R: Mmmm, de tener cuidao con las personas, de...con las que conocen...cuando se enamoran de una mujer

E: Ya

R: En no dar toa la confianza.....en que dejala que salga con sus amigos y que ella dejen salir con amigas también

E: Ah o sea como para no....desde una perspectiva de genero cierto?

R: Si

E: Para relacionarse mejor...¿En ese sentido tu crees que eso te ha servido harto?

R: Si

E: Ok...Jaime y..¿De aquí para adelante que esperas?, ¿De aquí a final de año que te gustaría hacer?

R: (silencio).....mm.....no sè...

E: ¿Algún sueño, algo que tu tengas Jaime?

R: ¿Sueño?, si hacer el servicio militar

E: Eso te gustaría, ¿y porque te gustaría hacer el servicio militar Jaime?

R: No sé, como dicen que eso...a veces te ayuda a cambiar la mentalidad...

E: ¿Y..?

R: y el comportamiento..

E: ¿Y..?

R: Porque como a mi me da miedo hacer esa cuestión igual....

E: ¿Por qué te da miedo?

R: Por las cosas que te enseñan adentrro, como que se me pueden olvidar...porque a mi hay cosas que se me olvidan

E: ¿Y quien te ha contado del servicio militar?

R: Mi hermano..

E: ¿Y que te ha contado el?

R: Noo, que adentro.....los milicos te.....pescan a insolencias y groserías, te tratan mal, te sacan la madre todas esas cosas.....como que a mi eso no.....no aguantaría eso si es que estuviera ahí adentrro....como que me iría peor....estaria todos los días castigado...si es que me insultan a mi adentro.....me dijeron que eso tenia que....aguantarlo.....(silencio)

E: Ok....¿Algo mas que quieras agregar Jaime?

R: No.

E: Ok.

ANEXO III: *ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A JASON*

E: Ok entonces vamos a iniciar la entrevista en profundidad numero 3 cierto, hoy día me encuentro con Jason, ¿cómo estas Jason?, me gustaría que me contaras cuántos años tienes que estás haciendo en este momento de tu vida y con quien estás viviendo

S: Bueno yo tengo 16 años, estoy en el liceo industrial y vivo con mi familia, con mis padres y mi abuelo

E: Y ¿dónde estás viviendo?

S: En población Los Jazmines,

E: Siempre has vivido con ellos entonces, cierto?

S: Con mis dos padres? Si

E: Bueno Jason como te había contado hoy vamos a empezar la entrevista en profundidad que busca hacer la continuación de todo el trabajo de historias de vida que hicimos el año pasado cuando tú fuiste capaz de construir tu línea de tiempo y la autobiografía, en el fondo cuando nos contaste quien eras tú, que es lo que hacías, en fin ya? Y hoy día vamos a continuar y vamos a profundizar en algunas temáticas que nos llamaron la atención, ya ok. Vamos a comenzar entonces Jason. Me gustaría que me contaras Jason desde tu punto de vista cuales son según tu cuales son los lugares de aprendizajes más significativos o los más relevantes que tú has tenido a lo largo de tu vida

S: Bueno mis lugares de aprendizaje que más significativos son, el colegio, en el liceo, que igual aprendo harto, y cuando tengo una duda le consulto al profesor para que me explique la materia, pa que me vaiga diciendo lo que me falta y en que tengo fortalezas y en cual ramo tengo debilidades, preguntarle al profesor, igual en la iglesia.

E: Me podrías contar un poco ¿qué cosas has aprendido concretamente en el liceo?

S: Ehhh (duda y confusión)

E: Que cosas has aprendido tú en el liceo que son tan importantes para ti

S: Ehhh, como se llama, la (duda) desarrollo personal igual, consejo de curso cuando estamos en consejo de curso igual cuando uno se aprende a conocerse uno a si mismo igual con anotaciones

E: ¿Ya?

S: Digamos yo igual he tenido hartas anotaciones negativas durante este primer semestre, entonces el profesor igual nos… cómo se llama, nos dice que nos portemos bien nos va diciendo cosas que nos lleva a lo bueno como es cristiano el profesor igual como… nos dice nos habla a través de la biblia igual…

E: OK, oye Jason cuéntame ¿cómo son esos consejos de curso que es lo que hacen ahí?, ¿cuáles son los objetivos'

S: Conversamos las debilidades del curso así tenemos una anotación general del curso y conversamos que sucedió y que tenemos que hacer para cambiar nuestra actitud, hacemos así la otra, ahora ultimo para cambiar nuestra actitud cambiamos de puesto, nos sentaron a todos así por orden de lista, el uno con el dos todos así a ver si cambiamos de conducta, pero igual cambiamos de conducta con ese cambio que hizo el profesor. Igual en la última reunión dijo que habíamos cambiado harto en forma de la conducta y la notas, porque las notas no eran muy buenas, eso también lo conversamos también en la convivencia cuando vamos hacer un desayuno así nos ponemos de acuerdo para traer plata o para traer cooperación, eso conversamos en el curso

E: Ok, Jason y en que otros lugares crees tú que has aprendido algo, me gustaría que me contaras como son esos lugares y que cosas has aprendido

S: En la iglesia igual he aprendido harto, los pastores igual me instruyen que… me llevan al buen camino así, que no haga cosas que no son indebidas, igual como soy así como respetuoso igual me tienen harto cariño, porque no soy así de andar faltando el respeto sino que soy así callado, como tímido así, entonces ellos me dicen que igual tengo que tener personalidad para hablar delante de la gente igual, entonces igual me ayudan harto, pal orden del colegio, la disciplina que tiene que tener uno en el colegio así como puede ser uno un buen cristiano en lo religioso, como puede ser uno un buen cristiano, porque uno si es cristiano no puede andar diciendo insolencias así o andar fumando o tomando con los amigos , sino hay que dar el ejemplo, si uno no tiene esos vicios sin uno tiene que ser un buen camino para los amigos así

E: Como seria eso del buen camino para la iglesia?

S: Que uno, así, si un amigo le dice a tomar así, a tomar una cerveza así, uno tiene que decirle que no, porque ante la cerveza podemos ir a jugar un partido, podemos ir a la iglesia igual, eso es el buen camino… no andar haciendo maldades igual así robando, porque eso en el ámbito de la iglesia así robar va a ser cualquier delito un pecado, como se dice así sale en la biblia, por eso igual eso es llevar el buen camino

E: Ok y ¿qué otras cosas has aprendido ahí?

S: En la Iglesia? Igual, el cómo se llama, la, ser respetuoso igual

E: ¿ya? ¿Qué más?

S: Respetar a la gente, no mirar en menos a la gente, saber que todos somos iguales y que nadie es más que otro, así…. hay gente que así que cuando uno por ser cuando alguien es por ser cristiano así, y hay gente que porque es cristiano ellos pueden decirle lo que sea así, insolencias, tratarlos mal, porque saben que un evangélico así hagemos, un pastor no puede faltarle el respeto porque es pastor y queda mal delante de toda la gente y si le hace algo va a ser la culpa del pastor no va a ser la culpa del que está en el mundo, del que toma del que fuma así , es así pos igual, que somos todos iguales

E: Ok

S: Que no por ser cristiano lo van a pasar a traer así por ejemplo

E: Jason y en que otros lugares o espacios tú crees que has aprendido algo relevante para tu vida?

S: Ehh acá en el taller… igual acá en el Programa ACJ…Igual he aprendido harto

E: Ya cuéntame un poco de eso

S: La en el autocontrol así que uno tiene que pensar algo antes de hacerlo así, hagemos si, estamos hay así una billetera votada y nosotros vimos al que se le calló así… y tenemos que pensar porque igual puede traernos varios problemas encontrarse una billetera y dejársela para nosotros porque en una de esas nos pilla carabineros y nos pilla con esa billetera pueden decir de quien es y nosotros no vamos a tener como responder sería un delito y hay que medir todo así y si la entregamos igual puede ser beneficioso para nosotros nos pueden dar hasta una recompensa sino igual vamos a andar con cómo

se llama con la frente en alto así sin ningún temor que nos vayan a pillar los carabineros así por un cómo se llama por haber encontrado esa billetera y sabiendo que en otro, vimos a quien se le calló. El autocontrol igual que hay que pensar antes de hacer las cosas, cuando llame al aviso de bomba ahí igual me han enseñado que uno antes de hacer algo, tiene que pensarlo, contar hasta diez y después hacerlo y ver lo que le conviene y lo que no le conviene, hacer una balanza…. Igual en el fútbol he aprendido harto porque igual he sido el capitán del equipo entonces uno siempre tiene que incentivar así a nuestros, a mi compañero así. Cuando vamos a jugar a la pelota tenemos que ir con la mente de ganar y jugar en equipo, porque en la cancha somos un puro equipo y que si los del otro equipo somos conocidos somos amigos, nosotros en la cancha no tenemos amigos, jugamos a la pelota no más, y nosotros somos los amigos no más el equipo, eso es ser un buen equipo, igual para llevarlo a la historia igual que si un amigo se manda un condoro así se hace un penal así no hay que echarlo abajo sino que hay que apoyarlo no más seguir adelante para salir a ganar, porque no sacamos na de estar entre nosotros si después vamos a estar jugando mal, eso no más

E: Y donde desarrollas esta actividad?

S: En las Animas

E: Ya, me podrías contar un poco donde específicamente

S: En Las Animas, en el equipo Racing… ahí desarrollamos estas actividades de fútbol…

E: Ya y ¿hace cuánto tiempo desarrollas esa actividad?

S: Como dos años

E: A ya, ok… ¿con qué frecuencia la realizas?

S: Ehh todos los fines de semana, los sábados, los domingos

E: Ok, y tu podrías ahondar un poco más en que otras cosas has aprendido dentro del fútbol además de esto que tu mencionas de luchar en equipo para obtener la victoria, de apoyar a alguien que comete un error que otras cosas has aprendido

S: Ehh haber que otras cosas igual a como se llama que cuando está el amigo yo tampoco le digo oye tu eres malo si yo.. uno tiene que decirle que son igual que todos asi, son igual

todos los jugadores, ni un jugador es malo ni un jugador es bueno, no, todos tiene los mismos carácter pero distinto maneras de jugar, eso he aprendido

E: Y si tuvieras que hacer un balance o un resumen general de todo lo que tú me has contado en cuanto a lugares de aprendizaje cual es el más relevante en tu vida?

S: Como? (interrogación)

E: ¿Cuál es el más importante en este momento de tu vida?

S: En donde aprendí, en el colegio y aquí en la ACJ..

E: Ya entonces si el colegio o tu liceo actual es un lugar de aprendizaje significativo para ti, tu podrías especificar aún más que cosa concretamente has aprendido?

S: Igual en el liceo igual he aprendido igual eso hacemos que me costaba harto cuando quede repitiendo me costaba harto la algebra y sacar la raíz cuadrada, la raíz cubica de cualquier número así me costaba he aprendido harto sobre eso, sobre las raíces cuadradas y la algebra igual el cómo se llama el autoconocimiento igual, los profesores que nos enseñan así a conocerse así mismo, el desarrollo personal igual, igual la limpieza tiene que uno siempre tiene que andar con higiene, tiene que tener una higiene en el colegio así andar en el almuerzo tiene que tener su cepillo de dientes así, eh lavarse las manos antes de comer o sino echarse alcohol gel pa no ganar alguna infección. Ser respetuoso igual con las cocineras y no andarlas apurando, diciendo asi ya apurate a las cocineras como lo hacen los alumnos del cuarto medio igual apuran a las cocineras o sino dicen garabatos y eso los profesores de segundo nos instruyen a que no hagamos eso que no sigamos el ejemplo de los más grandes, nosotros que somos los más chicos que le demos el ejemplo a ellos y colocar en alto al liceo industrial, En el colegio igual he aprendido harto, igual yo era bien respetuoso en el colegio, en el cuarto básico, mi profesor d cuarto básico siempre me acuerdo harto porque uno de los profesores que más me apoyo a mi, el profesor Héctor Hernández que hasta los días de hoy me apoya a mi, me lleva pa su campo igual, he igual he aprendido harto con él, aprendí a dividir porque yo no sabía dividir en cuarto básico uno eso ya tenía que haberlo sabido y el como me llamaba a un lado así y me enseño a dividir a sumar asì e igual el fue como un apoyo harto para mi así. Ha sido un apoyo mi profesor y siempre lo llevo lo estimo así harto a ese profesor.

E: ¿Por qué lo estimas tanto a este profesor?

S: Es que el igual me ayudó, igual cuando estuve aquí cuando hice ese aviso de bomba igual el igual me dijo me conversaba porque había hecho eso si era buen alumno con él, y me ha apoyado harto él con el programa igual…

E: ¿Cómo era ese apoyo que él te daba? ¿Podrías describir en qué consistía?

S: Éramos dos compañeros yo y el Nelson… entonces el para que no estemos aquí así allá en Las Animas, él me iba a buscar y me llevaba para su campo así para que vayamos estar con él el fin de semana con mi amigo

E: Habían más personas que estaban en el campo?

S: Si una señora e hijos de él, y ahí jugábamos pichanga, cualquier salíamos a cazar, de todo sino salíamos a andar a caballo igual es harto algo para mi valioso, todos los profesores no son como él… que nos enseñe igual nos hablaba del evangelio, era evangélico igual nos hablaba harto…

E: Ok, y ¿tienes contacto con el todavía?

S: Si,

E: Que bueno, algo más que agregar a cosas que tu hayas aprendido y que sean importantes

S: En primero básico… a leer (pausa y actitud reflexiva).

E: ¿Cómo fue ese proceso?

S: Yo en el primer semestre teníamos una mente, una meta que teníamos que aprender a leer en el primer semestre, en el primer semestre de primero básico teníamos que aprender a leer, y yo fui el primer alumno que aprendió a leer en primero básico, antes del primer semestre donde me ayudaba mi papá y mis hermana,.. la enseñanza de ese tiempo, igual me ayudaban harto, fui el primer alumno que aprendió a leer, igual me dieron un diploma, todavía lo tengo un diploma que dieron por aprender a leer, igual fue significativo ser como el primero de aprender a leer como un orgullo para mi así, en primero básico a sumar igual, pero siempre en matemáticas me ha costado harto así, sumar me costo

E: Y ¿qué has sentido con esta dificultad que enfrentas frente a las matemáticas? ¿Cómo lo has hecho hasta ahora? ¿Qué has tenido que hacer?

S: He…. como se llama, como se llama, que sea mi prioridad estudiar matemática así uno llega del colegio, y tirarme a estudiar unas horas… así matemáticas antes que nos toque clase así matemáticas, porque igual me cuesta harto así matemáticas no tuve buen promedio así matemáticas, tuve un 4 y algo, entonces tengo que subir mi promedio siempre en todos, todos los cursos que he estado me ha costado matemáticas

E: Y ¿Cómo podrías superar eso?

S: Estudiando harto no más y poniendo más atención en clases, preguntándole al profesor sobre mis dudas

E: Ya ok… Ya Jason ahora me gustaría que me contaras (profundizando) ¿Qué haces con tu tiempo libre en un día normal y como lo manejas?

S: ¿Como un fin de semana así?

E: Un día normal en tu vida, ¿Qué es lo que haces? ¿Cómo manejas tu tiempo libre?

S: Juego a la pelota no más en mi tiempo libre, eso es lo único hacer deporte

E: ¿Cuánto tiempo? ¿Con qué frecuencia lo haces en la semana?

S: Jugar fútbol… todos los viernes, los viernes y los sábados

E: ¿Y en qué horario?

S: Los viernes en la tarde y los sábados en la mañana, a las 9 de la mañana

E: Ya, eso se hace todas las semanas?

S: Si…

E: Ok… Y lo practicas con alguien más, hay alguna persona que te dirige o algo así

S: Ehhh los viernes no, jugamos entre amigos no más… Y los sábados por mi equipo

E: Ok… me gustaría que me contaras ahora Jason ¿Qué opinas de tu liceo? Del actual liceo donde tú estás, cuéntame un poco ¿cómo es? ¿Cómo son las relaciones con tus compañeros, con tus profesores?

S: Sobre mi liceo, igual por una parte es bueno por sus talleres que tienen, talleres vocacionales, son buenos los talleres que tienen, y por otra parte es malo igual por la calidad de alumnos que hay, no hay muy buen alumno

E: Cuéntame un poco de eso… ¿Cómo son los alumnos? ¿Qué opinión tienes de ellos?

S: Hay distintos tipos de alumnos, hay alumnos que son de poblaciones y se creen choros así, son. Andan robando igual, esos son alumnos que hay, hay distintos tipos de todo

E: ¿Qué otros tipos hay?

S: En el año pasado igual se infiltraron dos detectives en el liceo, por la cuestión de que vendían droga los de atrás y eso igual influye harto, que venden cigarro igual en el liceo, los mismos alumnos, así se juntan en la parte de atrás pero si algún alumno dice les pegan eso

E: Y ¿Cómo te enteraste de esto de los detectives, las drogas?

S: El profesor nos dijo, nos dio a conocer el otro día que habían detectives que se habían infiltrado, que habían vendiendo y que lo habían pillado

E: Ya ok… Y ¿Cuáles son las cosas que a ti te gustan de tu liceo, aspectos positivos que tiene tu liceo?

S: Los talleres vocacionales

E: Cuéntame un poco de eso

S: Taller de mecánica automotriz, construcción habitacional, son los que más me gustan así, que son como que preparan para ser alguien en el futuro, tener una fortaleza detrás, es bueno en ese aspecto el liceo

E: Y quien los organiza como participas tú en eso?

S: Profesores… uno sale de segundo medio y como que postulas de nuevo, como volver a postular al liceo pero solo que postulas ahora a taller vocacional, que va a estudiar durante tercero y cuarto medio, ahí uno postula con un promedio y con hoja de vida

E: Y hace cuánto tiempo participas en esos talleres

S: Hace… (duda), no pos todo el año

E: Ah. Todo el año estás participando, Ok, Algo más que te guste de tu liceo

S: No eso no más

E: Qué cosas no te gustan de tu liceo, que cosas cambiarias, que elementos negativos crees tú que tiene tu liceo

S: Que hay muchas rejas, ya que parece cárcel el liceo

E: Cuéntame un poco de eso describe más la situación

S: Que colocaron, que ahora colocaron rejas así, hartas rejas, una reja en el almuerzo una reja para bajar al segundo piso, en el segundo piso también pusieron reja, para dividir el primero y segundo medio, abajo igual hay reja, para salir afuera para la calle, hay hartas rejas, entonces igual es que los tiene así como, como estar en una cárcel, así todos dicen saquen nos de la cárcel de menores así, igual en la fila del almuerzo igual colocaron unas rejas así, es incómodo pasar por ahí porque los alumnos empujan así y uno se golpea igual eso es lo malo que tiene así igual

E: Algo más, cuéntame un poco con más detalle, no sé algo que no te guste del Liceo (a nivel de profesores, compañeros, infraestructura, etc.), cuéntame un poco más…

S: De algunos compañeros… igual que son muy desordenados que tienen mala conducta

E: ¿Qué es lo que hacen específicamente?

S: Eh no se po (actitud pensativa y dubitativa), es que no dejan concentrarse en la sala, y además el profesor se da vuelta a escribir, le tiran papeles o sino le gritan insolencias, garabatos le gritan, eso es lo fome porque el profesor no puede hacer su clase tranquilo

E: Algo más que no te guste de tu liceo?

S: No

E: ¿Qué te motiva a continuar estudiando Jason? ¿Por qué lo haces?

S: Para sacar una profesión…

E: Háblame un poco más de eso…

S: Quiero sacar una profesión, ahora yo quiero meterme a construcción habitacional para sacar una profesión… Me motiva para sacar mis estudios y para estudiar construcción habitacional, en segunda prioridad porque igual quiero estudiar, quiero meterme al servicio militar y quedar adentro, o sea sacar una profesión como milico así…

E: Y por qué el servicio militar qué es lo que te gusta de eso…

S: Me gusta todo lo que es… como se llama como fuerzas armadas, todo me gusta…y como hartos de mi familia son milicos o carabineros entonces por eso me gusta eso

E: Jason y de tu punto de vista de qué forma crees tú que tu familia apoya tus estudios

S: Igual apoya…

E: En qué sentido, cuéntame un poco de eso…

S: Asistiendo a reuniones, conversando con el profesor, con el inspector me apoyan, en mis notas igual cuando estaban bajas igual me apoyaron diciendo que tenía que salir adelante pero igual me restringieron algunas cosas, como no me dejaban salir para afuera hasta que no estudie una hora, y no se… estuve como una semana castigado por eso…

E: Ok, y ¿Cómo participan ellos de tu formación escolar?, ¿qué es lo que hacen específicamente?

S: Comprando mis útiles, yendo a las reuniones, conversando con los profesores, conversando conmigo y con los profesores, y dándome palabras así alentándome igual,… me apoyan harto y siempre están ahí con todo lo que me pasa, harto así metidos casi todas las semanas así preguntando como va mi disciplina y mis notas

E: Ya ok, o sea sientes que están pendientes de ti? ¿Sientes que le interesan tus estudios?

S: SI **(PAUSA 15 MINUTOS– INCIDENTE EN VEHÍCULO INVESTIGADOR)**

E: Ok, vamos a retomar entonces, Jason en cuanto a lo que significo tu paso por el programa me gustaría que me contaras de qué forma crees tú que las relaciones de amistad o la gente con la que tú te juntabas influyeron en que tú te vincularas a un delito, en que hicieras por ejemplo el llamado de bomba, tu tuviste dos causas por esa misma materia, entonces me gustaría que me contaras, de que forma el entorno en el cual tú

estabas o los amigos o las personas que tú te rodeabas, precipitaron tu vinculación al delito… ya?

S: La influencia que tenían mis amigos… que no eran amigos eran conocidos

E: Ya ¿?

S: Entonces igual yo no los conocía bien, entonces ese día nos estábamos bañando, entonces llego uno y dijo que hagamos una broma que alguien se está ahogando… y entonces yo

E: Quien dijo eso?

S: Un chico conocido

E: Cuantos años tenía él?

S: Unos quince, dieciséis

E: Y tu cuantos años tenías?

S: Cuanto tenía en ese tiempo…? Catorce

E: En donde estaban?

S: En el RÍo… En las Animas, Ahí estábamos, y dijeron y llego y dijo todo lo que había que decir…

E: Que dijo específicamente

S: Que digamos que se está ahogando una señora

E: Ya

S: Entonces llego y marcó el número y me lo paso así

E: Y el teléfono de quién era?

S: De otro chico

E: Ya?

S: Igual menor que estaba en muelle

E: Cuantas personas habían ahí?

S: Habíamos como cuatro o cinco

E: Y los cuatro Vivian? …Eran vecinos como era… ¿cómo se conocían?

S: No..si de repente nos vimos ahí en el río… yo andaba con un amigo, y los otros eran conocidos así, nos pillamos en el río y empezamos a conversar

E: mm Ya?

S: Entonces llegó el otro… marcó y me puso el teléfono… y fue que yo no hallé nada mejor que hacer que ahí fue que la jodí decir que se estaba ahogando alguien

E: Ya

S: Ahí estuve mal…

E: ¿qué pasó entonces?

S: Ahí después llegaron los carabineros, los bomberos parece también llegaron y la ambulancia pasaron de largo y el mayor que andaba ahí salió arrancando, nosotros nos fuimos caminando… o sea yo me fui caminando para mi casa y los otros salieron arrancando

E: Ya

S: Y vimos que pasaron los carabineros y la ambulancia

E: Y ¿como se dieron cuenta que eras tú?

S: Porque después pillaron el número y el cabro el dueño del celular dijo que había sido yo

E: Ya… ¿y? que vino después

S: Después llamaron a mis papás a juicio

E: Era la primera vez que hacías algo así o no?

S: No…

E: Habías hecho antes algo así?

S: Si…

E: Cuéntame un poco de eso…

S: Dar aviso de bomba en el liceo industrial

E: Cuéntame con más detalles eso

S: Ese no fui en realidad como yo así, pero andaba con ellos… Un amigo llamó de mi celular

E: De tu celular?

S: Si… Yo le pasé mi celular…

E: ¿Por qué hiciste eso?

S: Porque él me dijo que le prestara mi celular para llamar a los carabineros y que no pasaba nada…

E: Ah ¿tu sabías eso entonces?

S: Si po y me dijeron, me dijo que no pasaba nada, y yo me confié como recién venía entrando a la media igual y como yo creo pa´ creerme como más importante, hacer algo igual… entonces llegué y le pase mi celular y llamó, y después me pillaron y entonces él se fue para Viña del Mar o Santiago parece… y quedé yo no más con toda la culpa

E: Ok

S: Y yo no me atreví a decir que fue él por miedo a que pueda hacer algo

E: Y cuando pasaste el teléfono, no pensaste en nada en las consecuencias?

S: No, es que no sabía qué consecuencia podía traer…

E: Y en la segunda oportunidad, Te pasó lo mismo en el río?

S: Si po ahí fue que..

E: ¿No pensaste en las consecuencias?

S: Tampoco

E: Y que reflexión sacas de eso?

S: Tengo que pensar igual antes de hacer las cosas, igual uno tiene que ver qué clase de amigos tiene…

E: ¿Y lo haces? ¿Lo aplicas o no?

S: Últimamente no

E: O sea porque si tú te das cuenta repetiste dos veces lo mismo… antes de eso habías hecho algo similar?

S: No

E: Primera vez que te tomaban detenido?

S:Si (pausa)…

E: Y ¿qué pasó con estas personas que te acompañaban en el colegio y en el río porque confías así tan rápido en las personas?

S: Porque yo soy así como bien influenciable igual o sea que soy como bien así que me dejo guiar po. Me dejaba guiar… igual, entonces en ese tiempo igual era chico y no pensaba llegaba y hacía las cosas…

E: Y has podido manejar eso de ser tan influenciable?

S: más o menos, igual yo creo que me falta más

E: Cuéntame un poco porque tienes esa sensación?

S: Porque Igual no tengo muy buenos amigos, yo creo, que sea no son amigos son conocidos pero igual me junto con ellos igual son como que me pueden influenciar. Igual yo creo que hubiese podido estar un poco más en el programa me hubiese gustado estar más en el programa, no haber salido tan pronto

E: Y ¿que significó para ti Jason el haber cometido ese delito?

S: Harto igual porque me marcó harto, el primero estar en un tribunal que nunca había estado, la primera vez que fui estaba jodido de miedo no sabía que me iba a pasar que me iban a hacer, mi papá igual, mi papá con mi mamá que me acompañaron en todos los eventos igual pos estaban nerviosos porque nunca habían estado en un tribunal y que yo sea el que los llevo ahí. Igual es –es como se sientan mal es porque ellos me habían dado todo a mí y uno que les pague así… igual es malo y nunca nadie de mi familia igual, había estado en un tribunal nunca habían vivido algo como eso

E: Ok, me podrías dar más detalles del impacto que tuvo eso en tu vida, que visión tienes ahora o que opinión tienes ahora frente a lo ocurrido?

S: Lo que aconteció es que perdí, igual mi papá perdió la confianza en mí po..que sea que ya no confía mucho porque igual al momento cuando iba al río decía que iba a jugar a la pelota y no iba a jugar a la pelota; sino que me iba al río con mis amigos y por eso el perdió la confianza y ya no..a sea ahora está confiando un poco más en mi… que yo me he ganado su confianza últimamente y pero igual no confía igual más o menos po

E: Y porque le mentías a tus papás?

S: Porque igual eran bien drásticos en ese tema no me dejaban salir mucho, por lo mismo, porque sabían que allá donde nos habíamos ido a vivir era un ambiente malo y no había gente…no conocíamos a la gente, recién llegando y no conocíamos a la gente como era..había gente mala y gente buena. Pero había más gente mala entonces por eso no me dejaban salir mucho… Eran contaditos con los que me dejaban salir…

E: Jason después de haber cometido dos veces el mismo delito que reflexión sacas o que lección o aprendizaje sacas?

S: Que uno tiene que pensar las cosas igual y ver para atrás, que uno tiene familia y tiene hermanos y que nunca nadie había estado ahí y que uno está… igual deja mal a la familia, porque igual la gente dice oh mira igual alguna gente dirá dio aviso de bomba ha estado en tribunales y la vergüenza que debe ser para sus padres igual eso es fome que a uno le anden mirando en menos

E: Y que autocritica tienes tú por lo que tu hiciste? no por lo que los demás dijeron, tu que asumes de eso?

S: Que estuvo mal lo que hice que estuvo tonto de mi parte haber hecho haber llamado, que tenía que haber pensado las consecuencias que me traía pensar harto que tenía que yo tenía familia, que igual mis primos eran carabineros pensar en eso, que yo le podía perjudicar igual en sus papeles por esa tontera que hice

E: Ok, y como ha sido tu vida una vez que egresaste del programa Jason, ¿en que estás? ¿qué sacas como conclusión?

S: Igual fue malo que sea jugábamos a la pelota y a estudiar, pero igual yo creo que me falta igual todavía estar, venir por lo menos dos veces al mes así al programa, que me llamen para estar con un delegado así, pa que no sea tan influenciable así, porque igual me falta más de eso,

E: ¿Confías en ti mismo Jason o no?

S: No..

E: Y eso ¿por qué??

S: Porque igual no tengo tanto autocontrol

E: ¿En qué cosas te das cuenta que te falta autocontrol??

S: De los amigos, igual cuando juego a la pelota soy muy picante, soy muy impulsivo, que hacemos así, si me pico, no pienso así tres veces en pegarle un combo una patá sino me bota

E: Ah lo haces igual… no más?

S: Si, Por eso yo creo que me falta todavía estar

E: Y ¿qué consecuencia te ha traído eso??

S: Que en la ida a jugar un partido de fútbol no poder ir a jugar un mes, dos semanas pero ahora último no me ha pasado eso, pero antes… en tiempos anteriores me había pasado de no poder ir a jugar un mes sin jugar a la pelota, igual es fome.

E: Ok, Jason y ¿para ti que es la amistad??

S: La amistad, es algo que no te lleva a lo malo… uno que siempre te va a decir lo que es bueno para ti, y que no hagas lo que es malo para ti, que sea que siempre va estar en las buenas y en las malas contigo, eso es la amistad

E: Me podrías dar características que tienen los amigos que tú tienes…

S: Bueno yo en realidad tengo dos amigos que tengo nomas,

E: Cuéntame un poco de ellos, como son…

S: Son menores que yo en todo caso, uno tiene 13 años el otro 14, uno está en la escuela Holanda y el otro aquí en el colegio, como se llama, la escuela uno, y esos son yo creo yo

creo que son buenos amigos , porque hacemos… yo les digo que vamos para acá y si es malo ellos me dicen que no y me dicen igual que le avise cuando vayga a salir igual ellos me dicen, aunque son menores me dicen que le pida permiso a mi mamá, que le pedía permiso sino me van a andar buscando, preocupado, entonces igual me ha ayudado harto estar con ellos… igual a estar con ellos igual, es que son buenos amigos, me apoyan harto igual, y son con los únicos dos que junto allá donde mi abuelita, con los que tengo mas

E: Oye ¿qué otras características tienen tus amigos? además de que te dicen que esto es lo bueno y esto lo malo, que otras características tienen?…

S: Igual son divertidos, jugamos a la pelota igual, los días de semana, los días viernes así en la tarde vamos a jugar a la pelota con ellos y con otros chicos de abajo pero esos son así como conocidos nomas, pero igual jugamos entre nosotros 3, siempre salimos, vamos a jugar play station, sino estamos en el computador en mi casa, sino estamos afuera, leseando jugando, sino andamos y damos vueltas en la población, siempre los tres si

E: Y desde tu punto de vista Jason entonces… ¿Qué crees tú que debería tener una persona para que sea tu amigo?…

S: Eh digamos que primero la confianza que yo vea que son buenas personas

E: Que más?

S: Que yo vea que no van a andar haciendo cosas malas…Igual no lo he aplicado eso en mi vida diaria pero

E: Y qué más?

S: Yo creo que debería aplicar que para que sea un buen amigo tiene… que tengo que ver que no ande en algo malo que sean un buen amigo…

E: ¿Qué más? ¿Qué otras características? ¿Qué otras cosas te fijas tú para decir esta persona es mi amigo o esta persona no es amigo? Me gustaría que me detallaras eso

S: Primero veo que de qué clase de familias vienen o sea no es por así por ser discriminativo así pero igual… hay que ver de qué clase de familia porque hagamos que vienen de una familia ladrona… que todos su papas, su mamá han estado en la cárcel… igual no va a tener una buena mentalidad así para andar en algo bueno si no tiene por

quien por nada que luchar , entonces yo creo que eso no es amigo… un amigo es igual que tenga igual fuerza que tenga buena familia y que además el sea disciplinado, ordenado en el colegio igual y que no me ande… o sea, que no andemos en lo malo, que me corrija cuando yo me tropiezo igual por ejemplo si me tropiezo que él me corrija en lo que me tropecé así que él me guie así por el buen camino y yo que igual lo ayude así que nos ayudemos mutuamente

E: Y ¿por qué no lo aplicas Jason?

S: Porque aún no lo he aplicado eso, porque igual me junto con hartas personas para jugar a la pelota que yo no conozco… entonces yo creo que ahí estoy mal, igual que no sé cómo son y que van a hacer… por andar jugando a la pelota puedo caer en lo mismo eso por eso no he aplicado y debería empezar a aplicarlo

E: Ok y te consideras entonces que tienes entonces buenos amigos o no?

S: Ehh como le dije… tengo dos buenos amigos que son yo hayo que son amigos míos

E: Ok, ok Jason en base a todo lo que hemos hablado, a todo lo que hemos ido comentando ya, me gustaría que tú me contaras de algo… teniendo en cuenta todas tus experiencias y vivencias personales, lo que construiste en tus historias de vida en fin… me gustaría que me pudieras contar que has podido aprender hasta este momento de tu vida? ¿Cuáles son las cosas que son más valiosas y que valoras en este momento de tu vida? Que has podido adquirir en los diferentes lugares o espacios en los cuales te has desenvuelto cuéntame para ti si tuvieras que mencionar las cosas más importantes, cuáles han sido?

S: La primera cosa más importante es haber llegado a la Iglesia… igual me ha ayudado harto o sea, que yo creo que lo más importante es la prioridad de uno es congregarse en una iglesia

E: Cuéntame un poco de eso que pasa

S: Es que igual hagamos uno, algunos van porque los papás son evangélicos y van obligados a la Iglesia pero en el caso mío a mí me gusta, me gusta así ir a cantar ir a orar así escuchar así cuando nos habla el pastor de la biblia así y nos guía por el buen camino me gusta a mi esa parte del evangelio y pa salir con los hermanos de la Iglesia para otros

lados así igual es bueno por eso es una experiencia buena de mi vida haber conocido el evangelio

E: Ya… ¿que más?

S: Igual lo otro bueno que se ha… Que sea, que me hizo algo bueno es entrar aquí po en el programa porque igual me ayudó harto a tener autocontrol, confianza en mí mismo... pensar, ehh tener de nuevo la confianza de mis padres… de mi papá hacia mí, igual el vino y conversó con usted igual y hablaron y el igual habló cosas que me dijo me decía me hablaba él. Lo que me hablaba usted era lo mismo que me hablaba él, que me decía el en la casa cuando hemos llegado, igual él me dijo que no le…igual le hubiese gustado que yo hubiese seguido un tiempo más en el programa y cuando yo le dije que igual usted me había llamado se contento igual y lo llamo parece a usted igual y ahí usted me dijo que yo tenía que venir que cada vez que usted me llame yo tenía que venir porque es algo bueno para mí que me va a llevar por un buen camino

E: Ok

S: Igual lo que he aprendido con mi familia, en mi familia igual aprendí harto que sea con mi mamá igual ella me enseñó a hacer las camas, igual sé cocinar, lavar la loza, ordenar, bañarme. Con mi papá igual he aprendido harto he aprendido hagemos ahora mismo me mandaron a pagar la luz y el agua, la confianza de pagar, de mandarme a pagar algo, ellos tiene confianza en mí, que fue mi papá y mi mamá que me mandaron a pagar el agua, igual mi abuelito… a mi abuelito yo lo acompaño al hospital a la posta a todos lados donde va..digamos que soy los pies del él y como no ve mucho yo tengo que andar …alguien tiene que acompañarlo y lo acompaño a todos lados a pagarse. Igual me quiere harto por eso. Igual allá en la casa ayudo a sacar leña, pico leña, ayudo a mi mamá a mi hermana chica igual en el colegio, cuando tiene tareas así que no entiende yo le enseño

E: Cuéntame un poco eso… ¿en qué cosas le has ayudado a ella?

S: Hagamos ahora está aprendiendo a leer, igual le estoy ayudando a sumar y restar, en lenguaje, en todo eso le ayudo…

E: Y como lo haces para enseñarle?

S: He hagemos así le traigo esos porotos… porotitos entonces le digo que vaiga hagemosle que ponga diez porotos y que saque cuatro y que cuente cuanto le quedan para restar, o si no le coloco cuatro porotos y que coloque seis más y que cuente cuanto más le queda en total..pa sumar así, eso le enseñado, harto

E: Y para leer como lo haces?

S: A través del Hispano Americano (un libro), le empiezo a enseñar letras así busco la A y paaa!! Todo eso le enseño

E: Y cómo te sientes haciendo eso?

S: Bien igual porque igual estoy ayudando en una parte de su vida de mi hermana, le estoy ayudando en algo, y que ella mire que yo igual le he ayudado cuando sea grande…yo le enseñé a leer, le ayudé a que aprenda a sumar, entonces eso igual uno se siente bien ayudando a su hermana chica, así como lo hizo mi hermana mayor conmigo yo lo hago con ella…

E: Ok… ¿qué otras cosas has podido lograr hasta este momento de tu vida?

S: Igual atender el negocio de mi tío,

E: Cuenta un poco de eso

S: Hagemos que mi tía igual salía y mi tío quedaba solo, entonces como llegaba harta gente me enseñó a cómo atender un negocio… a que a cómo atender una persona así respetuosamente… Hagemos si quiero una cosa… hegemos decirle aquí tengo estos yogurt… esos sí que son buenos…influirle a que lleven más cosas para que tenga una buena ganancia

E: Y que te toca hacer ahí en ese negocio?

S: Vender cosas así como pesar el pan, pesar lo las papas o si no vender el yogurt, cualquier cosa de las que compra la gente y sacar las cuentas

E: Y ¿cómo te sientes haciendo eso?

S: Bien igual, igual que me da paga igual... me dan moneda, entonces voy igual a atender su negocio… en vez de estar aburrido no estoy en la casa no haciendo nada… voy al negocio a ayudarles

E: Ok, algo más… de lo cual te sientas orgulloso que has logrado hasta este momento de tu vida

S: No, No creo algo más (pausa)… En el Football igual he aprendido algo, hagemos antes yo era malito para jugar a la pelota… no le pegaba… nunca le pegaba, no le pegaba ni al quinto bote, pero ahora igual me he perfeccionado jugando a la pelota igual me hagemos antes yo jugaba nunca digamos he jugado por el Rasing, sino antes yo jugaba por el Barcelona y de Barcelona me compro el Rasing… me ayudo a jugar y me compraron mi pase, igual eso es valioso pa uno, igual es como que hagemos así Alexis Sánchez se fue del… al equipo más grande del mundo. Igual a uno que lo compre un equipo bueno de Las Animas igual es valioso, porque uno se ha llevado mejor se le sube la autoestima y juega mejor, juega con garra

E: Y ¿cómo te has ido perfeccionando en el football?

S: Ehh a través del entrenamiento, me gusta hacer harto ejercicio

E: Cuéntame que haces específicamente

S: Hagemos que en la mañana cuando tengo libre, hagemos cuando salgo de vacaciones así, en la mañana salgo a trotar, después voy con un amigo voy a patera abajo a la cancha a tirar tiro al arco, después hago… elongo así, después ejercicio, así harto ejercicio, hago abdominales, ejercicio de brazos así, hago todo ese tipo de ejercicios, para perfeccionarme más en el football

E: Ok y ¿qué te motiva a la hora de aprender algo Jason? Que factores o que elementos son los que a ti te impulsan por aprender una determinada cosa?

S: Ehh (pausa) hagemos yo en el futuro igual hagemos quiero hacer quiero meterme en el servicio militar, lo que me motiva a eso es que lo que me motiva a mi a aprender es que cuando quiero del servicio militar quiero ser alguien de uniformado así y que me gusta así digamos para ser sincero lo que me gusta a mi es andar con armas así , así andar de así como militar así que tiene que ver con la guerra con los conflictos …… eso me gusta a mi

E: Ya?

S: Me gusta servir, ser algo útil para mi patria así, ser una pieza útil para ser algo en la vida, me gusta así tener porque algo tiene que sacar pecho porque mi mamá se tiene que sentir orgullosa por mí, por lo que crio, mis padres tienen que sentirse orgullosos, eso es lo que, yo siempre ehe tratado de que mis padres no se , no se sientan así perjudicados por mi si no se sientan orgullos del hijo que tienen y yo dando el servicio militar o siendo carabinero yo creo que igual se va a sentir muy orgullosa. Así cuando mi primo fue carabinero toda mi familia se sintió orgullosa, yo creo que yo siendo militar o carabinero igual yo creo que se van a sentir orgullosos y me van a apoyar en todo lo que yo quiera hacer

E: Ok y específicamente Jason cuando tu estas en el liceo, en la iglesia o jugando football y quieres aprender algo ¿qué te motiva por hacerlo?

S: Te eh en la Iglesia me yo que he… bueno quería aprender la buena disciplina tener un buen camino y confiar en Dios y eso me motiva harto, igual me he motivado por ir a la iglesia porque quiero aprender a tocar un instrumento, el bajo he querido aprender a tocar y la guitarra eléctrica, entonces igual como mis tíos saben tocar hartos instrumentos, yo voy a la iglesia para que me enseñe y algún día tocaré delante en el pulpito tocar con ellos

E: Y en el liceo por ejemplo que te motiva?

S: En el liceo, si igual me motiva ir porque yo quiero sacar una carrera de ingeniería en construcción civil y meterme al servicio militar ahí y meterme como ingeniero de construcción civil, entonces para tener un cartón ya fuera del servicio militar, entonces igual me dicen muchos que cuando uno tiene un cuarto medio y tiene un cartón que diga técnico medio profesional igual le toman más en cuanta porque uno tiene su cuarto medio terminado y tiene una profesión y como en el servicio militar igual hay que uno puede enseñar hartas cosas por ser mi primo cuando estuvo en el servicio militar estuvo en construcción civil una cosa así, construyo casas, haciendo casas así cuando viene esos temporales para el terremoto igual fue a Concepción igual a construir casas entonces eso igual me gusta ayudar a la gente

E: Ok, oye Jason y desde tu punto de vista ¿cuáles consideras tu que son los obstáculos que tú tienes en este momento en tu vida a la hora de aprender?, ¿qué cosas crees tú que dificultan que tu logres esas cosas?

S: Los que me entorpecen en aprender algo, mis compañeros… los compañeros de curso porque igual son bien desordenados para sus cosas, son ordinarios no dejan hacer clases a algunos profesores tiran aviones tiran papeles para molestar al profesor y algunas veces yo también he caído en eso en tirar papeles o tirar aviones para molestar al profesor y eso igual yo creo que me entorpece a mí el aprender porque ando pendiente de lo que hacen los otros en que está haciendo el profesor adelante. Igual el liceo igual, el liceo es bueno pero la clase de alumnos que tiene igual no es muy buena, porque desprestigia al liceo, porque van así como decía la directora van a algún lado si como la reunión de profesores y un director llego y dijo que todos los del liceo industrial eran unas mangas de ladrones así y dijo que ella se había sentido mal porque había gente que no era así y que por 5 o 6 alumnos que sean así perjudican a todo el liceo y a todos los meten en el mismo saco así diciendo que son malos, flojos por ser del liceo industrial uno va a ser ladrón o malo y cuando dicen a dónde vives yo digo soy de la Norte …2 a me dicen tu eres de los buenos, como diciendo que yo soy malo, por lo que hacen otras personas lo juzgan a uno así

E: ¿Qué te pasa a ti cuando escuchas esos comentarios?

S: Me da rabia igual. Me da impotencia así, de decirle por qué hablan eso, si no conocen a la gente que va ahí, hagemos en la norte no conocen a la gente igual hay gente buena y gente decente vive que no toda es mala por eso igual da rabia da impotencia… igual cuando a uno le dicen a… tu vienes de la norte dos… nos dicen ladrones, igual andan con desconfianza y eso da rabia igual

E: Y¿ cómo crees tú que se podría cambiar eso?

S: Que pongan más mano dura con ellos… ahí en el entorno que hay… con todos eso ladrones, traficantes y esos que fuman drogas que se los lleven, los tomen presos

E: Pero y ¿qué cosas están a tu alcance crees tú? De ti mismo, ¿qué crees? …

S: Que puede ser malo para mí?

E: No, como crees que tu podrías cambiar eso, con las cosas que están a tu alcance?

S: Yo creo que cambiándome de casa

E: Además de eso, no crees que tu podrías ser una forma de demostrar que tu eres distinto

S: Si, po, hagemos también tengo amigos que fuman, o sea no amigos que fuman, del colegio así y yo podría demostrarles de cómo yo no fumo, y algunos me dicen a tu eres tonto porque no fumai, pero les digo, yo les digo porque voy a ser tonto si yo quiero una vida sana y no quiero caer en ese vicio, porque después voy a andar con cáncer y estar enfermo de los pulmones y estar ahí fumando o tomándome un trago con los amigos, prefiero hacer deporte y jugar a la pelota, eso yo creo que podría hacer yo invitarlos a jugar a la pelota y no que anden tomando o fumando haciendo delincuencia

E: Exactamente… ¿y lo haces?

S: Si a mí, a la mayoría de mis amigos yo los invito a jugar a la pelota así. Igual me dicen Hagemos la otra vez uno dijo vamos a fumar. Fumai oye pero vamos así a tomar y yo le dije oye si yo no voy a carretes ni tomo tampoco, y yo les dije oye pero deberíamos ir a jugar a la pelota para no estar aburridos tomando, ven a jugar a la pelota con nosotros con nosotros es algo sano y más divertido, porque uno igual cuando alguien está curao igual se puede pegar una embarrada porque igual tiene no tiene cinco sentidos buenos una pelea puede pinchar a alguien o matarlo y se va a la cárcel y es mejor ju hacer deporte que es algo bueno tener un buen habito

E: Exacto, ya para ir concluyendo Jason a partir de la formación escolar que tú estás recibiendo en tu liceo… en la iglesia, en tu familia ¿qué esperas para el futuro?

S: Bueno ehh ahh en la educación yo espero sacar un título profesional como ingeniero en construcción civil; me gustaría sacar así y yo creo que lo voy a sacar porque tengo la capacidad y la cabeza para hacer eso de esa como se llama de esa carrera, igual me gustaría por mi familia; igual meterme al servicio militar, y mi familia igual me apoya harto mi papá, mi mamá me apoyan harto para que me meta ahí y yo creo que sería algo bueno… igual beneficiario para mi futuro tener una carrera, tener un cuarto medio, porque hagemos después uno jubila después del servicio militar, que no se ha estado cuatro años ahí, puede hacer uno pololitos así trabajando como jefe o administrador en la empresa como ya tiene pega entonces no estaría tanto en la casa

E: Ok y ¿cuáles son tus prioridades en este momento de tu vida Jason?

S: Mis prioridades es sacar un, sacar el cuarto medio

E: ¿por qué?

S: Porque ahora en el último tiempo uno sin cuarto medio no es nada, bueno yo quiero terminar mi cuarto medio porque yo quiero ser algo en la vida, igual uno ahora como se llama uno con cuarto medio no es nada ahora uno, digamos ahora como dice mi papá para barrer las calles piden cuarto medio, hasta para ir a lavar un baño piden cuarto medio, y ahora ni siquiera cuarto medio está alcanzando. Uno tiene que sacar niveles superiores para ser más en la vida y por eso yo quiero igual sacar mi cuarto medio y si dios quiere meterme al servicio militar y quedar adentro

E: ¿Qué esperas lograr con eso? ¿Qué esperas al lograr esas cosas? ¿qué esperas teniendo esa carrera y esas cosas?

S: Ehh tener un buen futuro, ganar buena plata, tener un buen sueldo, no ganar el sueldo mínimo, sino ganar lo más que se pueda no andar con lo último, asi como los como anda esa gente digamos mi papá que no gana tanto po y se rompe el hombro asi trabajando yo no quiero estar igual que el yo quiero sacar mi cuarto medio y meterme al servicio militar para ayudarlo a el y ayudar la educación de mi hermana de mi hermana chica. Para ayudar al padre en todo y para que el deje de trabajar y jubile de una vez por todas por eso es mi estimulo sacar mi cuarto medio y tener una mejor educación

E: Ok, eso como las metas o sueños que tú tienes y que tendrías que hacer tu para lograr esas cosas, terminar la enseñanza media, luego el servicio militar y logar una carrera, como esperas lograr una carrera. ¿Cómo esperas lograr todo eso?

S: Peleando con perseverancia, más que nada con harta perseverancia porque igual es de harto tiempo sacar un cuarto medio, me quedan todavía dos años y después meterme al servicio militar, igual es harto

E: Y ¿qué factores o que elementos debiera mostrar?

S: Para el servico militar, yo creo que igual se necesita plata igual, igual tengo que tener trabajar primero en mis tiempos libres trabajar y sacar una opción trabajar harto para sacar mi profesión y luchar y mis padres que igual me van a ayudar harto, yo creo que igual me van a ayudar en todo y eso yo creo que es todo

E: Algo más que agregar Jason

S: No nada más…

ANEXO IV

CONSENTIMIENTO INFORMADO ADOLESCENTE

YO: _____ RUN: _____ EDAD: _____

Decido participar y colaborar (habiendo sido previamente informado de las características del estudio), en la realización de la investigación "***Construcción Sociohistórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley***", donde participaré voluntariamente (con el consentimiento de mis padres y/o adulto responsable), junto a otros adolescentes atendidos en el Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes.

1-. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- Comprender y develar la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, derivados al Programa de Salidas Alternativas de la ACJ (existente en la Región de Los Ríos), a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Identificar y analizar los patrones que integrarían la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, a partir de su trayectoria vital.
- Caracterizar los aprendizajes construidos por los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, existente en la Región de los Ríos, a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Identificar y describir las condiciones, contextos y situaciones, en las cuales se manifiesta la propensión a aprender, de los adolescentes infractores de Ley, a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Explorar las relaciones generadas, por los adolescentes infractores de ley, a lo largo de sus trayectorias vitales, que lo han conducido a uno (o varios) episodio (s) de infracción de la ley.
- Descubrir alternativas de modificabilidad cognitiva para el adolescente infractor de ley, gracias a su propensión a aprender, a lo largo de sus historias de vida, que potencien sus recursos y competencias personales.

2-. CARACTERÍSTICAS PARTICIPACIÓN:

Las modalidades de mi participación en esta investigación será a través de la:

- Construcción Línea de Vida.
- Autobiografía.
- Entrevistas en Profundidad.

Los datos recolectados serán de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación.

El informe que resulte de la investigación planteada **será tratado con absoluta reserva y confidencialidad, y solo para propósitos de investigación** que valoren y promuevan una mejor comprensión de la propensión a aprender de los participantes.

2.1. DERECHOS: Tengo el derecho de recibir, una vez concluida la investigación, el informe final del trabajo con todos los resultados obtenidos, en formato digital. Este es un derecho que nos comprometemos a cumplir a cabalidad.
De la misma forma, tengo el derecho a rechazar esta invitación o a retirarme en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia.
En todo momento, tengo el derecho de realizar cuantas preguntas considere necesarias y a obtener respuestas a las mismas por parte del investigador responsable.
2.2. COSTOS: los costos asociados a la investigación serán cubiertos por el investigador así como también el envío del informe final digitalizado.
2.3. CONFIDENCIALIDAD: la información será anónima, lo que asegurará la confidencialidad de la información entregada por cada uno de los participantes.
Finalmente estoy consciente de que **la información registrada será confidencial y sólo conocida por el investigador.**
Asimismo, sé que puedo negarme a participar en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.
Este documento de Autorización se firmara en dos ejemplares, quedando uno de ellos en mi poder.

Si, acepto voluntariamente autorizar la participación que se me solicita.

Firma: _____; **En Valdivia, _____**

Eduardo Sandoval Obando
Investigador Principal
Psicólogo Encargado de Casos PSA ACJ
Magíster © en Educación,
Mención Políticas y Gestión Educativas
Universidad Austral de Chile

ANEXO V

AUTORIZACIÓN ADULTO RESPONSABLE

Solicitamos a Ud. Sr. /Sra. **_____, RUT**: _____ , en su calidad de Adulto Responsable del Joven: _____, su autorización y consentimiento informado para la realización de la investigación "***Construcción Sociohistórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley***", donde participará su hijo, como complemento a su proceso de intervención individual y que le permitirá fortalecer su capacidad de autoconocimiento y desarrollo personal.

1-. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- Comprender y develar la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, derivados al Programa de Salidas Alternativas de la ACJ (existente en la Región de Los Ríos), a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Identificar y analizar los patrones que integrarían la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, a partir de su trayectoria vital.
- Caracterizar los aprendizajes construidos por los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, existente en la Región de los Ríos, a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Identificar y describir las condiciones, contextos y situaciones, en las cuales se manifiesta la propensión a aprender, de los adolescentes infractores de Ley, a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Explorar las relaciones generadas, por los adolescentes infractores de ley, a lo largo de sus trayectorias vitales, que lo han conducido a uno (o varios) episodio (s) de infracción de la ley.
- Descubrir alternativas de modificabilidad cognitiva para el adolescente infractor de ley, gracias a su propensión a aprender, a lo largo de sus historias de vida, que potencien sus recursos y competencias personales.

2-. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES:

Las modalidades de participación de su hijo será a través de la:

- Construcción Línea de Vida.
- Autobiografía.
- Entrevistas en Profundidad.

Si bien le estamos solicitando autorización para la colaboración de su hijo en este estudio, somos conscientes de que dicha participación es solo posible mediante una decisión personal y voluntaria del adolescente y que, por tanto, la autorización que Ud. extienda no constituye obligación de participación para él, ya que nos interesa la búsqueda de acuerdos y decisiones plenamente analizadas al interior del grupo familiar.
Los datos recolectados serán de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación.

El informe que resulte de la investigación planteada **será tratado con absoluta reserva y confidencialidad, y solo para propósitos de investigación** que valoren y promuevan una mejor comprensión de la propensión a aprender de su hijo.

2.1. DERECHOS: Todo participante en este estudio tiene el derecho de recibir, una vez concluida la investigación, el informe final del trabajo con todos los resultados obtenidos, en formato digital. Este es un derecho que nos comprometemos a cumplir a cabalidad.

Toda participante en este estudio, tiene el derecho a rechazar dicha invitación o a retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia para ella.

En todo momento los participantes tienen el derecho de realizar cuantas preguntas consideren necesarias y a obtener respuestas a las mismas por parte del investigador responsable.

2.2. COSTOS: los costos asociados a la investigación serán cubiertos por el investigador así como también el envío del informe final digitalizado.

2.3. CONFIDENCIALIDAD: la información será anónima, lo que asegurará la confidencialidad de la información entregada por cada uno de los participantes.

2.4. OTROS:

- Ante cualquier duda usted puede ponerse en contacto con el Investigador Principal del estudio Sr. Eduardo Sandoval Obando – Psicólogo – Encargado de Casos del PSA ACJ, en el e-mail: eduardo.sandoval.o@gmail.com
- La información obtenida durante la investigación será guardada en la oficina del Dr. Alberto Moreno Doña, Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales, Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Austral de Chile, en el campus Isla Teja, S/N, en donde se mantendrá durante cinco años, una vez terminado el proyecto (2014-2019).
- Este documento de Autorización se firmará en dos ejemplares, quedando uno de ellos en poder del adulto responsable y la otra en manos del investigador. Jóvenes.

Eduardo Sandoval Obando
Psicólogo Encargado de Casos PSA ACJ
Magíster © en Educación,
Mención Políticas y Gestión Educativas
Universidad Austral de Chile

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

Yo: _____ **RUT**: _____

He sido informado por el Sr. Eduardo Sandoval Obando, de la participación de mi hijo derivado al Programa de Salidas Alternativas de la ACJ, en el estudio denominado "***Construcción Sociohistórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley***"
Este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el apoyo del Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (PROYECTO FONDECYT Nº 1110577).
Conozco las características y objetivos de la presente investigación, los cuales me han sido dados a conocer a través información previa explicita en Carta de Autorización.
La información que proporcione **es estrictamente confidencial y será usada sólo para propósitos científicos y de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación**.

Al autorizar la participación de mi hijo, en este estudio, yo estoy en pleno conocimiento de los objetivos de la investigación, y estoy de acuerdo en que la información recolectada se utilice solo con fines académicos.
Soy consciente de que dicha participación es solo posible mediante una decisión personal y voluntaria de mi hijo, y que, por tanto, la autorización que en mi calidad de Adulto Responsable, extienda no constituye obligación de participación.
Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por el investigador.
Asimismo, sé que puedo negarme a autorizar dicha participación en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.
Este documento de Autorización se firmará en dos ejemplares, quedando uno de ellos en mi poder.

Sí, acepto voluntariamente autorizar la participación de mi hijo en esta Investigación.

Nombre: _____

Tipo de Relación con el Joven: _____

Firma: _____; **En Valdivia,** _____

Eduardo Sandoval Obando
Investigador Principal
Psicólogo Encargado de Casos PSA ACJ
Magíster © en Educación,
Mención Políticas y Gestión Educativas
Universidad Austral de Chile

ANEXO VI

AUTORIZACIÓN DIRECTOR PROGRAMA SALIDAS ALTERNATIVAS

Solicitamos al Director del Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes Sr. **Marcelo Herrera Coronado, RUT**: _____ , la autorización respectiva que permita la realización de la investigación "***Construcción Sociohistórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley***", donde participarán voluntariamente (con el consentimiento de sus padres y/o adulto responsable) y habiendo sido previamente informados de las características de la investigación, algunos adolescentes atendidos en dicha institución.

1-. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- Comprender y develar la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, derivados al Programa de Salidas Alternativas de la ACJ (existente en la Región de Los Ríos), a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Identificar y analizar los patrones que integrarían la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, a partir de su trayectoria vital.
- Caracterizar los aprendizajes construidos por los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, existente en la Región de los Ríos, a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Identificar y describir las condiciones, contextos y situaciones, en las cuales se manifiesta la propensión a aprender, de los adolescentes infractores de Ley, a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Explorar las relaciones generadas, por los adolescentes infractores de ley, a lo largo de sus trayectorias vitales, que lo han conducido a uno (o varios) episodio (s) de infracción de la ley.
- Descubrir alternativas de modificabilidad cognitiva para el adolescente infractor de ley, gracias a su propensión a aprender, a lo largo de sus historias de vida, que potencien sus recursos y competencias personales.

2-. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES:

Requerimos de su autorización para que puedan participar los siguientes adolescentes:

- Rodrigo Almonacid, 17 años.
- Jaime Portales, 17 años.
- Ismael Cruz, 15 años.
- Jason González, 16 años.

Las modalidades de participación de los adolescentes seleccionados será a través de:

- Construcción Línea de Vida.
- Autobiografía.
- Entrevistas en Profundidad.

Si bien le estamos solicitando autorización para la colaboración de los adolescentes seleccionados, somos conscientes de que dicha participación es solo posible mediante una decisión personal y voluntaria de los adolescentes (validada por sus padres y/o adultos responsables) y que, por tanto, la autorización de la Dirección del Programa de Salidas Alternativas no constituye obligación de participación para ellos.
Los datos recolectados serán de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación.
El informe que resulte de la investigación planteada **será tratado con absoluta reserva y confidencialidad, y solo para propósitos de investigación** que valoren y promuevan una mejor comprensión de la propensión a aprender de estos adolescentes.
2.1. DERECHOS: Toda persona que participe en este estudio tiene el derecho de recibir, una vez concluya la investigación, el informe final del trabajo con todos los resultados obtenidos, en formato digital. Este es un derecho que nos comprometemos a cumplir a cabalidad.
Toda persona invitada a participar en este estudio tiene el derecho a rechazar dicha invitación o a retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia para ella.
En todo momento los participantes tienen el derecho de realizar cuantas preguntas consideren necesarias y a obtener respuestas a las mismas por parte del investigador responsable.
2.2. COSTOS: los costos asociados a la investigación serán cubiertos por el investigador así como también el envío del informe final digitalizado.
2.3. CONFIDENCIALIDAD: la información será anónima, lo que asegurara la confidencialidad de la información entregada por cada uno de los participantes.
2.4. OTROS:

- Ante cualquier duda usted puede ponerse en contacto con el Investigador Principal del estudio, Sr. Eduardo Sandoval Obando – Encargado de Casos del PSA ACJ, en el e-mail: eduardo.sandoval.o@gmail.com
- La información obtenida durante la investigación será guardada en la oficina del Dr. Alberto Moreno Doña, Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales, Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Austral de Chile, en el campus Isla Teja, S/N, en donde se mantendrá durante cinco años, una vez terminado el proyecto (2014-2019).
- Este documento de autorización se firmara en dos ejemplares, quedando uno de ellos en poder del Director del Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes.

Eduardo Sandoval Obando
Psicólogo Encargado de Casos PSA ACJ
Magíster © en Educación,
Mención Políticas y Gestión Educativas
Universidad Austral de Chile

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

Yo: _____ **RUT**: _____

He sido informado por el Sr. Eduardo Sandoval Obando, de la participación de los adolescentes anteriormente individualizados y que son atendidos en el Programa de Salidas Alternativas de la ACJ que actualmente dirijo, en el estudio denominado "***Construcción Sociohistórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley***"
Este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el apoyo del Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (PROYECTO FONDECYT Nº 1110577).
Conozco las características y objetivos de la presente investigación, los cuales me han sido dados a conocer a través información previa explicita en Carta de Autorización.
La información que proporcione **es estrictamente confidencial y será usada sólo para propósitos científicos y de uso exclusivo para fines asociados a la presente investigación**.
Al autorizar la participación de los adolescentes atendidos en nuestro programa, en este estudio, yo estoy en pleno conocimiento de los objetivos de la investigación, y estoy de acuerdo en que la información recolectada se utilice solo con fines académicos.
Soy consciente de que dicha participación es solo posible mediante una decisión personal y voluntaria de los adolescentes (previo consentimiento de sus padres y/o adulto responsable) y que, por tanto, la autorización de la Dirección de este programa no constituye la obligación de participación para ellos.
Entiendo que la información registrada será confidencial y sólo conocida por el investigador.
Asimismo, sé que puedo negarme a autorizar dicha participación en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.
Este documento de Autorización se firmará en dos ejemplares, quedando uno de ellos en poder de la Dirección del Programa de Salidas Alternativas de la ACJ.

Si, acepto voluntariamente autorizar la participación que se me solicita.

Nombre y Cargo que Ocupa: _____

Institución que Representa: _____

Firma: _____; **En Valdivia,** _____

Eduardo Sandoval Obando
Investigador Principal
Psicólogo Encargado de Casos PSA ACJ
Magíster © en Educación,
Mención Políticas y Gestión Educativas
Universidad Austral de Chile

ANEXO VII

SOLICITUD VALIDACIÓN INSTRUMENTO JUECES EXPERTOS

Valdivia, Junio 2012.

Estimado/a:
Presente

Junto con saludarle, se dirige a Usted, Eduardo Sandoval Obando (Estudiante del 3° Semestre, Magíster en Educación), de la Universidad Austral de Chile quién se encuentra desarrollando su trabajo tesis titulado ***"Construcción Sociohistórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley"***, enmarcado dentro del Proyecto FONDECYT N°1110577, bajo el patrocinio del Dr. Alberto Moreno Doña.

El presente estudio tiene como objetivo general; "Develar y comprender la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, derivados al Programa de Salidas Alternativas de la ACJ (existente en la Región de Los Ríos), a lo largo de sus trayectorias vitales".

Asimismo, se plantean como objetivos específicos:

- Identificar y analizar los patrones que integrarían la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, a partir de su trayectoria vital.
- Caracterizar los aprendizajes construidos por los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, existente en la Región de los Ríos, a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Identificar y describir las condiciones, contextos y situaciones, en las cuales se manifiesta la propensión a aprender, de los adolescentes infractores de Ley, a lo largo de sus trayectorias vitales.
- Explorar las relaciones generadas, por los adolescentes infractores de ley, a lo largo de sus trayectorias vitales, que lo han conducido a uno (o varios) episodio (s) de infracción de la ley.

- Descubrir alternativas de modificabilidad cognitiva para el adolescente infractor de ley, gracias a su propensión a aprender, a lo largo de sus historias de vida, que potencien sus recursos y competencias personales.

Para continuar desarrollando esta investigación, solicito a Usted, pueda revisar, sugerir y/o realizar cualquier tipo de observación que permitan validar el guión de las entrevistas en profundidad que desarrollaré próximamente junto a los participantes de este estudio.

Resulta de alto valor poder contar con su valioso criterio y aportes para enriquecer éste instrumento de recogida de datos, que permita acercarme con mayor profundidad a las temáticas en estudio antes mencionadas.

Agradeciendo su comprensión y colaboración

Se despiden, atentamente a Ud.

Eduardo Sandoval Obando
Psicólogo PSA ACJ
Magíster ©en Educación,
Mención Políticas y Gestión Educativas

Alberto Moreno Doña
Profesor Patrocinante
Instituto de Estudios Educacionales
Universidad Austral de Chile

ANEXO VIII

RECOMENDACIONES: DR. MARCELO ARANCIBIA (UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE)

PREGUNTAS ORIENTADORAS GUIÓN ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Contextos y Situaciones de Aprendizaje.

- ¿Cuáles son los espacios o contextos de aprendizaje más significativos para ti?
- ¿Qué haces con tu tiempo libre y cómo lo manejas diariamente?

Trayectorias Escolares

- ¿Qué opinas del sistema escolar actual?
- ¿Qué elementos positivos y negativos consideras tú que tiene tu Liceo (como representante del sistema escolar formal)?
- ¿qué te motiva a abandonar o continuar estudiando?
- ¿De qué forma tu familia apoya tus estudios y participa dentro de tu formación escolar?

Construcción del Delito

- ¿Qué visión tienes ahora frente al delito que cometiste? ¿Qué significó en tu vida? Pregunta clave… debería relevarse más
- ¿Cómo ha sido tu vida una vez que egresaste del PSA ACJ?

Creo que hay un quiebre muy abrupto entre estos dos temas

Construcción de la Amistad

- ¿Qué es para ti la amistad?
- ¿Qué características tienen tus amigos? ¿Cuándo consideras a una persona un amigo?

Caracterización Propensión a Aprender

- ¿Qué te motiva a la hora de aprender una determinada actividad o tarea?
- ¿Cuándo te das cuenta que has aprendido algo?

- ¿Cuáles son los principales obstáculos que identificas en este momento de tu vida? ¿Por qué? no le encuentro relación con el tema

Visión y expectativas respecto al Futuro.

- ¿Qué esperas del futuro?
- ¿Cuáles son tus prioridades en este momento de tu vida? ¿Por qué?
- ¿Tienes algún sueño para el futuro? ¿Cómo esperas lograrlo?

Me faltan preguntas sobre “Explorar las relaciones generadas, por los adolescentes infractores de ley, a lo largo de sus trayectorias vitales, que lo han conducido a uno (o varios) episodio (s) de infracción de la ley”, la mayoría estan puestas en el presente y elf uturo y pocas en su “pasado”…

Recomiendo poner atención a la perspectiva de “trayectorias vitales”, en consideración que se busca construir histrorias de vida, tal vez sea necesario realizar una segunda entrevista de carácter más profundo…

ANEXO IX

RECOMENDACIONES: DR. RODRIGO BROWNE (UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE)

Por medio del presente, envío a Ud. validación de entrevista en profundidad en el contexto del trabajo "Construcción sociohistórica de la propensión a aprender de los adolescentes infractores de Ley" del Mg. en Educación de nuestra Facultad, Sr. Eduardo Sandoval O.

Como ya le sugerí, el documento más cuestionario revisados me parecen de lo más pertinentes para aplicarlo como instrumento de cara a la obtención y cumplimiento de los objetivos señalados. Pienso que su coherencia y correlación responden a un trabajo de la envergadura propuesta y logrará encontrar las claves para llegar a buenos resultados y posteriores conclusiones.

No obstante y considerando por completo lo anterior, me permito sugerir, principalmente al futuro Magíster, que no se aboque cien por cien al cuestionario elaborado y se deje llevar (en un sentido metodológico, también lo digo) por ciertos derroteros ligados al campo de la improvisación y la incertidumbre a la hora de “cuestionar” (Orozco y González, 2011) ya que la calidad del entrevistado puede ser igual o más provechosa, si se involucra en "discursos" alternativos que enriquezcan exponencialmente el nivel de las respuestas esperadas.

Como así también, me permito sugerir -y aunque suene un poco subjetivo- utilizar un tono que le ayude a entablar una relación de "cercanía" con el entrevistado ya que -nuevamente la riqueza de la fuente y la información por él entregada- pueden ser vital para potenciar un trabajo que en sí ya tiene un nivel de postgrado avalado.

Esperando una buena acogida a la presente, se despide atte.,

Dr. Rodrigo Browne S.

ANEXO X

RECOMENDACIONES: DR. CHRISTIAN MIRANDA (UNIVERSIDAD DE CHILE)

PREGUNTAS ORIENTADORAS GUIÓN ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Contextos y Situaciones de Aprendizaje.

- ¿Cuáles son los espacios o contextos de aprendizaje más significativos para ti? (Problemas de comprensibilidad. Adecuar lenguaje).
- ¿Qué haces con tu tiempo librey cómo lo manejas diariamente? (problemas de focalización. Son dos preguntas necesariamente abordables de modo separado).

Trayectorias Escolares

- ¿Qué opinas del sistema escolar actual?
- ¿Qué elementos positivos y negativos consideras tú que tiene tu Liceo (como representante del sistema escolar formal)? Problema: legibilidad. Aplicar Economía lingüística).
- Sólo en caso que hayas abandonado tus estudios ¿Qué te motivó a tomar esta decisión?
- ¿De qué forma tu familia apoya tus estudios y participa dentro de tu formación escolar? Problema: legibilidad. Aplicar Economía lingüística).

Construcción del Delito

- ¿Qué visión tienes ahora frente al delito que cometiste? ¿Qué significó en tu vida? Problema de precisión conceptual. Cuál es la unidad de análisis. La opinión, consideración, visión. Cuidado con la sinonimización de términos. Solución precisar la unidad de análisis y sus dimensiones operativas.
- ¿Cómo ha sido tu vida una vez que egresaste del PSA ACJ? Problema de comprensibilidad. Solución, no asumir que el lector entiende estas abreviaturas.

Construcción de la Amistad

- ¿Qué es para ti la amistad?

- ¿Qué características tienen tus amigos? ¿Cuándo consideras a una persona un amigo? (Qué rol cumplen estas preguntas en el marco del estudio?)

Caracterización Propensión a Aprender

- ¿Qué te motiva a la hora de aprender una determinada actividad o tarea? Problema de precisión conceptual. Son cosas distintas, siendo las actividades (ver Teoría de la Actividad de Leontiev) elementos posibilitadores de aprendizaje más que objetos de aprendizaje.
- ¿Cuándo te das cuenta que has aprendido algo? Problema. Complejidad. Puede ser que por el perfil de los estudiantes las respuestas sean ambiguas o poco profundas.
- ¿Cuáles son los principales obstáculos que identificas en este momento de tu vida? ¿Por qué? Problema. Precisión. So dos preguntas que remiten a respuestas de diferente grado de profundidad, por ende recomiendo separarlas.

Visión y expectativas respecto al Futuro.

- ¿Qué esperas del futuro? Problema. Amplitud. Es una pregunta que puede generar una fuga a temas poco relevantes al estudio. Sugiero acotar a aspectos relevantes y acotar a situaciones puntuales (laborales, familiares, culturales).
- ¿Cuáles son tus prioridades en este momento de tu vida? ¿Por qué?
- ¿Tienes algún sueño para el futuro? ¿Cómo esperas lograrlo?

ANEXO XI

RECOMENDACIONES: DR ©. PABLO RIVERA (UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE)

PREGUNTAS ORIENTADORAS GUIÓN ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Contextos y Situaciones de Aprendizaje.

- ¿Cuáles son los espacios o contextos de aprendizaje más significativos para ti?

La palabra “contexto” tiende a ser parte de un género elaborado puede que el entrevistado no domine el concepto, por lo cual se recomienda cambiar por “lugar” o solo dejar la palabra espacio que es un concepto general que cumple con la intención del reactivo.

- ¿Qué haces con tu tiempo libre y cómo lo manejas diariamente?

Trayectorias Escolares

- ¿Qué opinas del sistema escolar actual?
- ¿Qué elementos positivos y negativos consideras tú que tiene tu Liceo (como representante del sistema escolar formal)?

Comprendiendo todo el protocolo anteriormente desarrollado, ¿existe un momento en el cual el entrevistado, con quien entrevista, dialogan sobre el concepto de educación formal e informal, brindando algunos ejemplos clarificadores, de tal forma de asegurarse que ambos comprenden el o los mismo código?

- Sólo en caso que hayas abandonado tus estudios ¿Qué te motivó a tomar esta decisión?
- ¿De qué forma tu familia apoya tus estudios y participa dentro de tu formación escolar?

Construcción del Delito

- ¿Qué visión tienes ahora frente al delito que cometiste? ¿Qué significó en tu vida?

Fuerte pregunta, pero excelente para un tema como el que se desarrolla.

- ¿Cómo ha sido tu vida una vez que egresaste del PSA ACJ?

Construcción de la Amistad

- ¿Qué es para ti la amistad?
- ¿Qué características tienen tus amigos? ¿Cuándo consideras a una persona un amigo?

Caracterización Propensión a Aprender

- ¿Qué te motiva a la hora de aprender una determinada actividad o tarea?
- ¿Cuándo te das cuenta que has aprendido algo?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos que identificas en este momento de tu vida? ¿Por qué?

Estos obstaculos son relacionados con el aprendizaje? La pregunta permite la duda sobre que tipo de obstaculos por el contexto inmediato puede deducirse que es obstaculos relacionados con el aprendizaje, es correcto?

Visión y expectativas respecto al Futuro.

- ¿Qué esperas del futuro?

Si la pregunta busca un dato general no hay problema, pero si quiere ser direccionada, es amplia la oportunidad de respuestas. En suma, si el objetivo es saber todo los que espera del futuro, la pregunta es positiva, pero si quiere tener una relación directa con el aprendizaje, necesita focalizarse en la temática.

- ¿Cuáles son tus prioridades en este momento de tu vida? ¿Por qué?
- ¿Tienes algún sueño para el futuro? ¿Cómo esperas lograrlo?

El instrumento cumple con dos condiciones primarias de un instrumento cualificador, legibilidad y comprensibilidad. Además, es consistente con los objetivos planteados, como por ejemplo: “Identificar y describir las condiciones, contextos y situaciones, en las cuales se manifiesta la propensión a aprender, de los adolescentes infractores de Ley, a lo largo de sus trayectorias vitales”.

A modo de recomendación, el objetivo “Caracterizar los aprendizajes construidos por los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, existente en la Región de los Ríos, a lo largo de sus trayectorias vitales”, queda a instancias implícitas, es decir, interpretación del investigador. Sería bueno, complementar con la un reactivo que permita indagar qué ha aprendido luego de toda o todas estas vivencias, permitiendo al entrevistado declarar explícitamente qué aprendió.

Atte.

Pablo Rivera