



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
(INIE)**

INFORME FINAL

**APORTES INTERDISCIPLINARIOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE
JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL PARA LA ESTIMULACIÓN DE
HABILIDADES PRODUCTIVAS AL PLANTEAR UN PROYECTO DE VIDA
724-B8-306**

**Yanúa Ovaes Fernández, investigadora principal
Ana Estrella Meza Rodríguez, investigadora asociada
Claire de Mezerville López, investigadora asociada**

II. Información general

Información administrativa del proyecto:

Código del proyecto: 724-B8-306

Nombre del proyecto/actividad/programa: Aportes interdisciplinarios en la atención educativa de jóvenes en situación de riesgo social para la estimulación de habilidades productivas al plantear un proyecto de vida

Programa de investigación del INIE al que pertenece su proyecto: Programa de Investigación, Educación y Contextos Socioculturales (PECOSOC)

Unidad Académica base donde está nombrado el personal investigador: Escuela de Orientación y Educación Especial

Otras unidades colaboradoras (en caso que aplique): NA

Unidad de adscripción (si la hay): NA

Vigencia original del proyecto: 01-01-2018 al 31-12-2019

Investigadora principal nombre, carga, período: Yanúa Ovares Fernández, $\frac{1}{4}$ Tiempo, años 2018 y 2019.

Otro personal investigador asociado y colaborador nombre, carga, período:

Ana Estrella Meza Rodríguez

Verano 2018: 8 enero al 11 marzo, $\frac{1}{4}$ Tiempo

I Ciclo 2018: 12 de marzo 22 de julio, $\frac{1}{4}$ Tiempo

II Ciclo 2018: 13 de agosto al 16 de diciembre, $\frac{1}{4}$ Tiempo

I Ciclo 2019: 11 marzo al 21 julio, $\frac{1}{4}$ Tiempo

II Ciclo 2019: 12 de agosto al 15 de diciembre, $\frac{1}{4}$ Tiempo

Claire Marie de Mézerville López

I Ciclo 2018: 12 de marzo 22 de julio, $\frac{1}{4}$ Tiempo

II Ciclo 2018: 13 de agosto al 16 de diciembre, $\frac{1}{4}$ Tiempo

I Ciclo 2019: 11 de marzo al 21 de julio, $\frac{1}{4}$ Tiempo

II Ciclo 2019: 12 de agosto al 15 de diciembre, $\frac{1}{4}$ Tiempo

Verano 2019: 8 de enero al 11 de marzo, $\frac{1}{8}$ Tiempo

Características de interdisciplinariedad: el proyecto cuenta con profesionales en Educación Especial, Orientación y Psicología.

Resumen del proyecto:

El proyecto se enfoca en obtener las metas y estrategias de empleo en cada participante con el objetivo de entender cómo sus planes pueden afectar su futuro empleo. Este proyecto se aborda desde tres disciplinas: educación especial, orientación y psicología, lo cual permite que se analice la información desde tres perspectivas que se complementan entre sí y enriquecen el análisis para las conclusiones y toma de decisiones. El trabajo de investigación se ha llevado a cabo con la población que asiste al centro educativo dentro del Centro de Formación Juvenil Zurquí.

Descriptor: Acceso a la educación, Diversificación de la educación, Educación alternativa, Educación y empleo, Actividad juvenil, Adaptación social, Delincuencia juvenil.

III. Antecedentes

1. Introducción

El llevar a cabo esta investigación tiene una relevancia social pues implica mejorar la calidad de vida de las y los jóvenes que se encuentran en una situación de desventaja por su conducta, la cual ha generado que deban estar en el sistema carcelario o que estén bajo tutela de instituciones del estado.

Según Pizarro (2001), la vulnerabilidad se ha constituido en un rasgo social dominante en América Latina. Los impactos provocados por las formas de producción, las instituciones y los valores que caracterizan al nuevo patrón de desarrollo en los países de la región han dejado a los grupos de bajos ingresos y a las capas medias expuestos a elevados niveles de inseguridad e indefensión. Estos grupos, en su mayoría son conformados por niñas, niños, adolescentes, mujeres y personas adultas mayores. En la presente investigación, se aprecia como la población sujeta de estudio contempla jóvenes con edades que oscilan el período de la adolescencia y que se enfrenta a situaciones contextuales difíciles que les colocan en condición de vulnerabilidad. Esta situación de vulnerabilidad es el resultado de los impactos provocados por patrones de desarrollo que expresan la incapacidad de los grupos

más débiles de la sociedad para enfrentarlos, neutralizarlos u obtener beneficios de ellos.

De acuerdo con Valencia y Giménez (2014), los planteamientos iniciales del proyecto de vida se dan en dos dimensiones “la intrapersonal con cuestionamientos como ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Qué quiero ser? y la interpersonal que hace referencia ¿A dónde voy? ¿Cómo quiero que sea mi estilo de vida? ¿Cómo debe ser mi pareja? ¿Qué planes tengo a nivel profesional – ocupacional?; entre otros” (p.29). Por lo anterior, a lo largo de la vida, las personas se plantean estas interrogantes en dos direcciones que se complementan: la intrapersonal e interpersonal. Sin embargo, en la etapa de la adolescencia es cuando se da con mayor auge la construcción de la identidad y surgen preguntas como ¿Quién soy? ¿Cómo soy? pero a su vez se encuentra el desarrollo vocacional que produce preguntas como ¿Qué planes tengo a nivel profesional–ocupacional? y así en otra serie de ámbitos de la vida.

Al respecto, se menciona que el proyecto de vida es un aspecto clave en la adolescencia, según Krauskopf (2013). Este “evoluciona desde un estilo complementario de la vida familiar, hacia la elaboración de proyectos que concretan inquietudes existenciales, se ponen a prueba sucesivamente en la práctica concreta y contribuyen la elaboración de la identidad” (p. 54). Por ende, el proyecto de vida es dinámico y se consolida según el sentido que se le da a las experiencias de la propia historia de vida.

Igualmente, dentro del proyecto de vida de las personas, es importante tomar en cuenta el contexto social en el que estas se desarrollan, pues esto demarca la posible vulnerabilidad y relaciones de género que se experimenten. Al respecto Tavares y Medeiros (2010, p. 610), mencionan: “associado ao contexto de vulnerabilidade e desfiliação social, as relações de gênero têm influência significativa no cotidiano dos adolescentes”. “Asociado con el contexto de vulnerabilidad y desafiliación, las relaciones de género tienen una influencia significativa en la vida cotidiana de los adolescentes” (Traducción propia).

Así, según D’Angelo (1998, p. 5), “en el proyecto de vida se articulan funciones y contenidos de la personalidad, en los campos de situaciones vitales de la persona, tales como la programación de tareas, metas y planes de acción social”. Es por eso

que no se puede separar la elaboración del sentido vital de las metas que, en conjunto, dan lugar al planteamiento de un proyecto para la vida.

Esta investigación, por lo tanto se plantea con la finalidad de indagar las estrategias específicas de intervención que utiliza el personal docente para apoyar a los jóvenes en situación de riesgo social mientras estimulan sus habilidades, respetan sus derechos y se enfocan a la vida futura. Tiene implicaciones prácticas pues permitirá a los futuros profesionales en orientación y en educación especial aplicar estrategias de intervención específicas que respondan a las necesidades de las y los jóvenes en situación de riesgo social.

2. Antecedentes del proceso investigativo.

De acuerdo con la II Encuesta Nacional de Juventudes realizada en el 2013, cuyo objetivo general era “analizar el ejercicio de los derechos de las personas jóvenes desde su perspectiva”, con el fin, entre otras cosas, “de orientar políticas y promover acciones inclusivas de las juventudes en Costa Rica” (Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven, 2013, p. 22), un 42.3 % de la ciudadanía representa a la población comprendida entre los 12 y 35 años, constituida por adolescentes y jóvenes de ambos sexos, provenientes de zonas urbanas y rurales, tanto costarricenses como inmigrantes con al menos un año completo de estar viviendo en territorio nacional. Dicha encuesta arrojó como dato relevante que aproximadamente el 50% de la población comprendida entre 17 a 24 años no se encuentra estudiando ni trabajando por razones diversas, siendo las más destacadas que "no tienen capacitación suficiente para realizar un oficio o que no encuentran un trabajo apropiado (Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven, 2013).

Algunas de estas personas jóvenes, tanto hombres como mujeres se encuentran realizando labores informales que caen en el subempleo o en empleo no remunerado. Por ejemplo, algunas jóvenes se encargan de cuidar a familiares como personas adultas mayores, personas con alguna discapacidad, niños y niñas en edad preescolar o escolar mientras que se le permite obtener habitación y alimentación a cambio de una baja remuneración por realizar estas labores. En el caso de los jóvenes, desarrollan actividades como ayudantes en talleres de mecánica a cargo de

familiares, en construcciones temporales, en ventas de productos perecederos o realizan trabajos de jardinería (Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven, 2013).

Por otro lado, algunas de estas personas jóvenes se dedican a relizar actividades clandestinas según le permitan las posibilidades, por ejemplo, con la descarga masiva de información electrónica mediante plataformas de internet tienen acceso a música, películas, series de televisión, entre otros que posteriormente pueden vender y revender en formatos de disco compacto a muy bajo costo, una opción que se vuelve viable si se considera que las y los jóvenes solo están respondiendo a una necesidad de subsistir (García y Urteaga, 2012). Sea cual sea la ocupación que realicen, es destacado que las y los jóvenes dejan de lado los estudios para poder obtener remuneración económica y cubrir sus necesidades y las de sus familias. Otro porcentaje de jóvenes, se ha enfrentado al hecho de abandonar los estudios por razones diversas razones: dificultades para cumplir con las demandas académicas, falta de motivación hacia el estudio o desinterés generalizado (Informe del Estado de la Nación, 2014).

Cabe preguntarse, por tanto, qué sucede con ese porcentaje de jóvenes que no está trabajando ni estudiando y que se encuentra en sus familias, en sus hogares o comunidades, con el peligro de caer en una condición de riesgo social. Es necesario hacer un “llamado a la conciencia de los padres y jóvenes quienes deben plantearse hacia dónde van y qué harán cuando lleguen a un futuro sin educación, sin empleo, sin ahorros y sin esperanza...” (12,3% de jóvenes costarricenses ni estudian ni trabajan, párrafo 13) Se puede decir, por lo tanto, de acuerdo con el Informe del Estado de la Nación (2014), que los jóvenes quedan excluidos en dos vías, la vía social, puesto que no acceden a la educación, y la vía económica, pues están fuera del mercado laboral. Si para los jóvenes en edad productiva y con apoyo de sus padres o mediante programas específicos en las comunidades o en los centros educativos la situación “no estudio y desempleo” sigue siendo preocupante (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005); qué se puede decir de aquellos jóvenes que, por diversas circunstancias, se encuentran en una situación de riesgo social que les vulnerabiliza y les hace caer en comportamientos delictivos, que según Patterson (2012) implican

“inicio temprano de relaciones sexuales promiscuas, abuso de drogas, robo, explosiones violentas [de ira] y delitos”. (Traducción libre, pág. 36).

Estar en riesgo social significa tener un “déficit en la cobertura de las necesidades básicas del individuo [...] y un déficit absoluto en el disfrute de derechos sociales que son inherentes a la persona y al ciudadano” (Quicios, 2007, pág. 145). Varios son los factores que inciden en que el individuo caiga en una situación de riesgo. Lebrero y Quicios (2005) citado por Quicios (2007) destacan al menos los relacionados con una separación temprana de la familia de pertenencia o con poca cercanía y apoyo por parte de esta; el pobre entorno económico, pobre riqueza sociocultural y el deterioro en la propia salud física, psíquica y emocional-afectiva de la persona menor de edad. Por su parte, Patterson (2012) indica que el riesgo social se evidencia en la alta incidencia de delincuencia juvenil, siendo un asunto complejo. Ella indica que otro factor de riesgo proviene de las compañías inadecuadas o pandillas de jóvenes que han abandonado, en su gran mayoría, los centros escolares y caen en conductas delictivas que inician con consumo de drogas y relaciones sexuales promiscuas sin protección.

En los años 2015 y 2016 se realizó una investigación con un grupo de jóvenes en situación de riesgo social del Hogar San Agustín y el Centro Penal Juvenil Zurquí con el fin de determinar las necesidades en cuanto a formación y proyección futura y conocer las oportunidades que se les ofrecen en las diferentes facetas de su formación académica. Parte de las conclusiones obtenidas por el equipo de trabajo tienen que ver con la intervención educativa que se lleva a cabo y la necesidad de seguir un currículum estandarizado ofreciendo alternativas vocacionales que busquen un entrenamiento en habilidades específicas desde una perspectiva interdisciplinaria. El reforzar habilidades vocacionales en la población juvenil que se encuentra en una situación de riesgo social repercute significativamente en su comportamiento, disminuye las dificultades de conducta y le imprime sentido a su vida, pues respeta sus deseos, estimula sus necesidades y les da la posibilidad de autorregular sus acciones llegando a un verdadero sentido de la autonomía.

El papel de los profesionales en orientación y en educación especial toma valor al reconocer que los jóvenes en una situación de riesgo social tienen carencias significativas en cuanto a habilidades volitivas, habitativas, conductuales y sociales

que repercuten en la forma en la que se relacionan con el medio que les rodea y limita profundamente el aprendizaje significativo a tal grado que no logran culminar los grados académicos establecidos curricular. Al interactuar desde espacios de violencia, los jóvenes aprenden violencia, dejan de asistir a las aulas o terminan expulsados de los centros educativos, razón por la cual es necesaria una intervención desde las propias experiencias de los jóvenes que se han enfrentado a diferentes etapas de exclusión social porque su conducta se consideró peligrosa y ahora, en un sistema carcelario, se les puede apoyar a que se proyecten en n vida con sentido. Como menciona Burgos (2009), el asunto de la seguridad social, en especial cuando de jóvenes se trata, debe trascender cualquier espacio de acción (escuela, comunidad, sociedad, cárcel) y ser valorado desde los derechos humanos. Por tanto, se hace necesario replantear el comportamiento delictivo de los y las jóvenes en la actualidad para pensar en una regulación desde el ámbito legal, policial y social en convergencia con las circunstancias familiares, culturales, históricas, fácticas y personales; siendo la educación una de las herramientas desde las cuales se proyecte una construcción de identidad de cada joven y sus familias para trabajar más desde la prevención que de la rehabilitación.

3. Planteamiento del problema o hipótesis

No Aplica

4. Objetivos General y específicos, metas e indicadores.

Objetivo general:

Analizar el desarrollo de habilidades productivas a partir de estrategias interdisciplinarias de atención educativa, que favorecen el proyecto de vida de jóvenes en situación de riesgo social.

Objetivo específico 1 : Investigación

Identificar las estrategias interdisciplinarias utilizadas por el personal docente y de apoyo que facilitan el desarrollo de habilidades hacia actividades productivas, en jóvenes en riesgo social.

Meta 1 - Cualitativa

Número de estrategias interdisciplinarias utilizadas por el personal docente y de apoyo que estimulan el desarrollo de un proyecto de vida en jóvenes en situación de riesgo social

Indicador 1

Estrategias de abordaje interdisciplinario

Objetivo específico 2 : Investigación

Reconocer junto al personal docente y de apoyo las estrategias interdisciplinarias que beneficien el desarrollo de un proyecto de vida de jóvenes en riesgo social.

Meta 1 - Cualitativa

Identificar estrategias interdisciplinarias que permitan desarrollar un proyecto de vida

Indicador 1

Estrategias interdisciplinarias para desarrollar el proyecto de vida

IV. Referente Teórico

La manera de planificar y organizar la vida, con la finalidad de alcanzar las metas a corto, mediano y largo plazo, relacionadas con las diferentes dimensiones del desarrollo humano, es conocida como proyecto de vida. Este se concibe a partir de los referentes externos de la persona y la configuración de su experiencia personal, las posibilidades o recursos disponibles, el sistema de necesidades, objetivos y aspiraciones y las orientaciones, actitudes y valores vitales que posea.

Así, el concepto de proyecto de vida designa la realidad psicológica que comprende la organización y realización de las orientaciones motivacionales fundamentales de la persona, a través de planes concretos de su actividad futura (D'Angelo, 2004).

La concepción del mundo brinda al individuo un marco general valorativo y cognitivo para la realización de su actividad, mientras que las orientaciones de la personalidad expresan -dentro de ese marco general- aquellas direcciones y objetivos

vitales que el individuo se ha trazado (D'Angelo, 2004). Ahora bien, el individuo no se plantea objetivos en abstracto, sino que formula sus metas como objetivos concretos que él aspira a realizar. Debe configurar planes de acción que estructuran sus objetivos particulares y generales (Clinkenbeard y Zohra, 2012, Oyzerman y Markus, 1990).

El proyecto de vida representa, entonces, en su conjunto, "lo que el individuo quiere ser" y "lo que él va a hacer" en determinados momentos de su vida, así como las posibilidades de lograrlo (D'Angelo, 2004). Este autor menciona que una tarea importante de las instituciones sociales -conjuntamente con la formación de una adecuada concepción científica del mundo- consiste en propiciar una adecuada orientación a la población joven sobre la organización de su actividad y su vida futura. Esto les brinda la posibilidad de encauzar su actividad vital en direcciones socialmente positivas que representen, a la vez, vías atractivas para el desarrollo personal. Inclusive, se puede decir que esta tarea mantiene su vigencia para todo el curso de la vida del individuo y abarca todas las esferas de su actividad social (familiar, laboral, cultural, etcétera) (D'Angelo, 2004).

Tobón (2008), por su parte, plantea que el proyecto de vida se desarrolla desde la consideración de las dimensiones del desarrollo humano y desde el conjunto de características biopsicosociales puestas en juego para la autorrealización. Para la adolescencia, Krauskopf (2013) sostiene que este "evoluciona desde un estilo complementario de la vida familiar, hacia la elaboración de proyectos que concretan inquietudes existenciales, se ponen a prueba sucesivamente en la práctica concreta y contribuyen la elaboración de la identidad" (p.54). Por ende, el proyecto de vida es dinámico y se consolida según el sentido que se asigna a las experiencias de la propia historia de vida.

De igual forma, en el proyecto de vida interactúan los procesos de la esfera motivacional, los procesos de organización instrumental de la actividad y los procesos de autoconciencia en sus diversas manifestaciones (autovaloración, autorreflexión, autodeterminación, etcétera), por lo tanto, la definición de los objetivos esenciales de la vida del individuo constituye la base de la existencia misma del proyecto de vida, así como de la integración de las direcciones fundamentales de su actividad en las diferentes áreas de la vida (D'Angelo, 2004).

Por lo que, la persona necesita establecer un orden jerárquico de sus tareas fundamentales, determinar el lugar de los objetivos intermedios a lograr, así como los medios que deberá disponer para obtenerlos. Es decir, el individuo debe estructurar planes de acción que abarquen una amplia perspectiva temporal de sus actividades en las diferentes esferas de su vida para lograr un desempeño eficiente.

Para la comprensión de las características cualitativas del proyecto de vida es preciso tener en cuenta las orientaciones de la personalidad, las cuales forman parte de un sistema más amplio de convicciones y valores que constituyen la concepción del mundo de cada cual, por lo que a esas orientaciones se asocia un carácter ideológico-moral. No basta con conocer las direcciones expresas de los proyectos de vida, aquellos objetivos conscientes para el individuo, sino que se necesita indagar su calidad ideológico moral, el sentido real que posee para el individuo, el logro de estos fines y la legitimidad de los medios que emplea para su consecución (D'Angelo, 2004). La formación amplia de la autodeterminación, como característica del proyecto de vida, supone una adecuada fundamentación de todo el proceso de toma de decisiones vitales, desde la elección de los objetivos esenciales, la autoprogramación de las tareas, hasta la posibilidad de asumir la responsabilidad individual de los actos.

El proyecto de vida articula la identidad personal-social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro. Se comprende, entonces, como un sistema principal de la persona en su dimensionalidad esencial de la vida. Es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada (D'Angelo, 2004).

D'Angelo (1986) indica que los valores morales, estéticos, sociales, y la programación de tareas-metas-planes-acción son mecanismos de acción que implican formas de autoexpresión: integración personal, autodirección y autodesarrollo. Se concibe la formación del proyecto de vida a partir de la "posición externa" del individuo y la configuración de su experiencia personal, las posibilidades o recursos disponibles, el sistema de necesidades, objetivos, aspiraciones, las orientaciones (o actitudes) y valores vitales de la persona. El proyecto de vida, precisamente, es la estructura general que encauzaba las direcciones de la

personalidad en las diferentes áreas de la actividad y la vida social, de manera flexible y consistente, en una perspectiva temporal que organizan las principales aspiraciones y realizaciones actuales y futuras de la persona (D'Angelo, 1986). No puede separarse la elaboración de este sentido vital de la dirección que toma la propia vida. La sustentación en valores del proyecto de vida personal se complementa con el planteamiento de metas importantes en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y de lo social, que es expresión de aspiraciones y expectativas en relación con los valores asumidos y su posibilidad de realización en la situación real (D'Angelo, 2004).

De esta forma, un proyecto de vida eficiente no es concebible sin un desarrollo suficiente del pensamiento crítico (autocrítico)-reflexivo que se conecte con las líneas fundamentales de la inspiración de la persona y de su acción. El pensar, sentir o actuar son dimensiones de coherencia valorativo-práctica que forman las bases de los proyectos de vida eficientes. Además, según el mismo autor, la construcción y ajuste sucesivos de los proyectos de vida supone la superación positiva de conflictos cotidianos, de situaciones de crisis personal y social inherentes al movimiento mismo de la vida y su dinámica. Se requiere una evaluación constante de los sucesos vitales y la toma de decisiones efectivas (D'Angelo, 2004).

D'Angelo (2004) menciona que una tarea importante de las instituciones sociales -conjuntamente con la formación de una adecuada concepción científica del mundo- consiste en propiciar una adecuada orientación a las y los jóvenes sobre la organización de su actividad y su vida futura, brindándoles la posibilidad de encauzar su actividad vital en direcciones socialmente positivas que representen, a la vez, vías atractivas para el desarrollo personal. Inclusive, podría decirse que esta tarea mantiene su vigencia para todo el curso de la vida del individuo y abarca todas las esferas de su actividad social: familiar, laboral, cultural, etcétera.

De esta forma, el proyecto de vida, es resultado de modos de enfrentamiento y experimentación de la historia de vida personal en el contexto en el que las actuaciones han tenido lugar, de aquí que es necesario tomar como referente la propia estructura de la realidad en que se ha desplegado la actividad individual (D'Angelo, 2004). Según el mismo autor, la relación entre el carácter y la composición del empleo del tiempo actual y las expectativas del empleo del tiempo futuro es un aspecto muy importante de la estructura de los proyectos de vida de la persona. El

modo en que el individuo emplea su tiempo y sus aspiraciones -en este sentido- para el futuro, pone de manifiesto la interacción de sus estilos de vida y sus sentidos vitales con las posibilidades y exigencias que le presentan sus condiciones concretas de vida en la sociedad.

Al respecto, Arboleda (2000) menciona que el proyecto de vida se fundamenta en el espíritu emprendedor, que exige la satisfacción de necesidades básicas, permitiendo el cumplimiento de metas de todo tipo, personal, profesional y familiar. En consecuencia, es indispensable el planear, ejecutar y ejercer control consciente, sobre los procesos metacognitivos, los cuales también conectan de forma explícita con las dimensiones del desarrollo humano. Este desarrollo considera la construcción del individuo en el interés por sí mismo, por los demás y por su medio ambiente, involucrando en sus realizaciones a sus diversos círculos sociales.

De acuerdo con Valencia y Giménez (2014), los planteamientos iniciales del proyecto de vida se dan en dos dimensiones: “la intrapersonal con cuestionamientos como ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Qué quiero ser? y la interpersonal: ¿A dónde voy? ¿Cómo quiero que sea mi estilo de vida? ¿Cómo debe ser mi pareja? ¿Qué planes tengo a nivel profesional – ocupacional?” (p.29).

Por lo anterior, a lo largo de la vida, las personas se plantean estas interrogantes en estas dos direcciones complementarias: la intrapersonal y la interpersonal. Sin embargo, en la etapa de la adolescencia es cuando se da con mayor auge la construcción de la identidad y surgen preguntas como ¿Quién soy? ¿Cómo soy? A su vez, en este período se encuentra el desarrollo y la elección vocacional que genera preguntas como ¿Qué planes tengo a nivel profesional– ocupacional? y así en otra serie de ámbitos de la vida, como el sentimental, el familiar, el afectivo, el de la salud, entre otros. Tal autodeterminación, característica del proyecto de vida, supone una adecuada fundamentación de todo el proceso de toma de decisiones vitales, desde la elección de los objetivos esenciales, el cumplimiento de tareas, hasta la posibilidad de asumir la responsabilidad individual de los actos.

Al respecto, las etapas de adolescencia y adultez joven son cruciales en la construcción de una visión positiva y socialmente integrada de un yo. Este proceso no está exento de riesgos en situaciones educativas públicas o privadas, pero

enfrenta desafíos particulares desde la privación de libertad. El desarrollo psicosocial de la persona en el CFJZ debe mirarse a través de la consciencia de las particularidades que presenta esta población especialmente vulnerable. Estas particularidades no inician con el ingreso al CFJZ. Por el contrario, ser residente en el CFJZ es un indicador del previo y complejo entretendido de situaciones sociales, psíquicas, familiares, educativas y conductuales de cada estudiante.

La necesidad de un entorno comunitario enfrenta múltiples dificultades en el ambiente carcelario. Las críticas a la privación de libertad acertadamente cuestionan el remover a la persona de sus familias y comunidades. El camino de la escuela a la prisión, o criminalización escolar, se refiere al proceso en el que el estudiantado es retirado del centro educativo mediante suspensiones o expulsiones por faltas de conducta y es etiquetado como una persona perjudicial (ACLU, 2018). Generalmente se discute que el encarcelamiento, entre sus efectos, altera el desarrollo normal (Uggen, Manza y Thompson, 2006) y predispone a la persona para el fracaso (VanderPyl, 2015), ya que removerla de su comunidad restringe significativamente la calidad, nivel y variedad de las interacciones en las que la persona joven puede involucrarse.

Ahora, bien, no puede obviarse que en la actualidad existe población juvenil que recibe educación en condiciones de encarcelamiento. La libertad para tomar decisiones y el acceso a una variedad de interacciones interpersonales son elementos necesarios para que ellos y ellas puedan desarrollar y concretar metas de vida. Aunque la privación de libertad nunca debería ser la primera línea de defensa ante la juventud que transgrede las normas sociales de comportamiento, cuando la transgresión ya ha ocurrido es necesario tener gran cuidado para asegurar y fomentar la rehabilitación. Además, es necesario que los programas educativos estén disponibles para la juventud, de manera que cuando se complete su sentencia, las y los jóvenes estén preparados para reintegrarse a sus comunidades como ciudadanos bien ajustados que han atravesado un proceso de cambio.

Una gran mayoría de jóvenes involucrados con el sistema penal juvenil presentan una falta de acatamiento a las instrucciones y manifiestan faltas leves en el contexto escolar (UNICEF, 2017). El camino de la escuela a la prisión, es una expresión que se refiere al proceso mediante el cual las personas jóvenes son

excluidas del sistema escolar mediante prácticas disciplinarias no positivas como la suspensión o la expulsión, lo cual incrementa las probabilidades de que eventualmente sean encarcelados (Skiba, Arredondo, & Williams, 2014), esto debido a una disminución en la supervisión por parte de las personas adultas (Ochoa & Rome, 2009). En este sentido, la dificultad no radica solo en el problema de conducta que se ha manifestado, sino también en la forma en que se resuelven o abordan los conflictos a lo interno de la comunidad educativa.

Así, la justicia restaurativa ofrece un marco de referencia para responder a las faltas, mediante la reparación del daño y la restauración de las relaciones humanas (de Mezerville, Meza, Ochoa y Ovarés, 2019). La justicia restaurativa, por otro lado, indaga: 1) ¿Cuál fue el daño que se causó?; 2) ¿Quiénes son responsables por el daño y quiénes han sido afectados por el mismo? y 3) ¿Qué hace falta para reparar el daño y restaurar a la comunidad? (O'Connell, Wachtel y Wachtel, 2006). En resumen, este enfoque parte de la prioridad de reconstituir el entretejido comunitario que ha sido violentado por el daño ocasionado.

Un abordaje restaurativo debe contemplar que, ante una situación de daño severo, en la cual se ha atentado contra la integridad física o psicológica de una persona, emergen necesidades urgentes de todas las partes involucradas: ofensor, víctima, personas cercanas a ambas partes y la comunidad. Estos agentes como un todo, necesitan un espacio para asimilar lo sucedido, empoderarse con respecto a las acciones, para recobrar la seguridad, fomentar la responsabilidad de las personas que causaron el daño y restaurar el entretejido comunitario.

Por su parte, las prácticas restaurativas comprenden la respuesta al daño y la ejecución de la justicia, estas incorporan también prácticas de fortalecimiento comunitario y prácticas preventivas. Además, incorporan un espectro de acciones concretas con respecto al lenguaje, la interacción cotidiana y protocolos de atención a situaciones específicas. Según Wachtel (2013), responden a los siguientes cuatro principios: alto control y alto apoyo; separación entre acción y sujeto; procesos justos y la psicología de los afectos.

El alto control y alto apoyo se refiere a estándares altos, normas, reglas y límites claros y firmes, así como a la cercanía y el interés en el bienestar de la persona

la ayuda y el acompañamiento, respectivamente (Wachtel, 2013). La separación entre acción y sujeto parte de que todas las personas son importantes y tienen el potencial de ofrecer un aporte valioso a la comunidad (Braithwaite, 2018). En cuanto a los procesos justos, se considera que en todo proceso de resolución de problemas y toma de decisiones se incorporan: la participación activa de todas las personas involucradas, la explicación por parte de la autoridad con respecto a las decisiones que se tomarán y la claridad de expectativas con respecto a todas las personas involucradas (Kim & Maugborne, 2003). Finalmente, la psicología de los afectos procura la maximización de los afectos positivos mediante relaciones fuertes y empoderamiento comunitario; la libre expresión de emociones en espacios sanos y la minimización de los afectos negativos mediante la reparación del daño y restauración de los vínculos (Nathanson, 1992).

De esta forma, el proyecto de vida es productivo, si constituye un canal para la autoexpresión personal verdadera y la revelación de su sentido social, si es una puerta abierta al mundo, un medio de realización en él y de construcción de la vida propia, tomando en cuenta quién es y las opciones que le presenta la sociedad (D'Angelo, 1986).

V. Procedimiento metodológico

Metodología

□

Tipo de investigación (indicar carácter, enfoque y profundidad)

La investigación es de tipo cualitativo pues pretende adentrarse en el comportamiento humano. El investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos mediante una perspectiva inductiva. De esta manera, para Martínez-Carazo (2006, p. 127), la investigación cualitativa: "trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones". Es decir, en este estudio se pretende reconocer el significado que las personas jóvenes en situación de riesgo social manifiestan como propio según el contexto en el que se

desarrollan. Para ello se emplea, como estrategia, un acercamiento directo con la población.

Asimismo, lo afirma Sandín (2003), cuando menciona que los estudios cualitativos: “suponen en mayor o menor grado (...) una interacción, diálogo, presencia y contacto con las personas participantes en los mismos” (p. 203). Esta es una de las cualidades que caracteriza y distingue al enfoque cualitativo, ya que requiere, de manera obligatoria, la interacción directa del equipo investigador con las personas que son sujeto del estudio.

Por lo tanto, es necesario tener una interacción personal, entender reflexivamente la experiencia, pero además el uso de los gestos, las palabras y el arte que viven las personas jóvenes en riesgo social. Así, en esta investigación cualitativa se requiere del acercamiento de la persona investigadora con el grupo de participantes; pues el enfoque cualitativo de la investigación, permite que haya una comprensión profunda de la experiencia del ser humano, a partir de tal contacto.

□

Descripción y teoría del método

En cuanto al método por utilizar en la investigación, este será el fenomenológico, que pretende realizar un análisis intuitivo y descriptivo de los datos y experiencias de las personas participantes desde su propio punto de vista (Gurdián, 2007). Por lo tanto, mediante este estudio se pretende describir las actividades diarias en las que se desenvuelven el grupo de jóvenes en situaciones de riesgo social con el fin de clarificar su proyecto de vida personal, considerando sus actividades diarias, tanto dentro de la cárcel, como en los espacios académicos.

Por lo anterior, la fenomenología busca realizar un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas (Gurdián, 2007), lo que hace posible la interpretación de los procesos y estructuras sociales que experimenta estos jóvenes en su entorno inmediato. Así, lo fenomenológico estudia las realidades desde la propia perspectiva de la persona; es decir, examina la forma en la que se experimenta el mundo, en donde lo fundamental es lo que las personas perciben significativo de sus experiencias (Rojas, 2008 y Taylor y Bogdan, 1987). Por lo tanto, el fin último es comprender el mundo desde la vivencia de la persona que experimenta los procesos.

El estudio fenomenológico conlleva 4 pasos a saber (Gurdián, 2007):

1. Etapa Previa: donde se explican los supuestos teóricos que sustentan el estudio.
2. Etapa Descriptiva: en esta etapa se describen los fenómenos en estudio de la forma más libre de prejuicios posible.
3. Etapa Estructural: conlleva la selección de los instrumentos o técnicas que permitan recolectar la información.
4. Etapa Cooperativa dialógica: implica la divulgación y socialización de resultados mediante un informe de la investigación.

En este sentido, para llevar a cabo la investigación cualitativa de índole fenomenológico, la información se recopila mediante el uso de registros anecdóticos de las vivencias de los participantes en la investigación, en relación con las estrategias empleadas para el planteamiento de su proyecto de vida personal.

Igualmente, se utilizó de la técnica de grupo focal, que consiste en una reunión de grupos pequeños con la intención de analizar o discutir un tema en particular. Gurdián (2007, pp. 213-214), menciona que “es una modalidad de los grupos de discusión que se caracteriza por centralizar – focalizar su atención e interés en un tema específico de la investigación, es decir, es una temática que es propio (se desprende) del tema central de estudio”. En este caso, en dicho intercambio estuvieron presentes las investigadoras que guiando la discusión del grupo, con un tiempo determinado que osciló entre una o dos horas, además se motivó la participación de todas las personas que integran el grupo y se trató de crear un clima de confianza apto para la recopilación de la información.

Población de estudio a la que va dirigida la investigación

La investigación se dirigió hacia la población menor de edad del Centro de Formación Juvenil Zurquí, así como la totalidad de mujeres que se encuentran privadas de libertad. También se obtuvieron los datos de la población docente que es la encargada de brindar mediación pedagógica a la población estudiantil sean hombres o mujeres.

Proceso de selección de la muestra o participantes

La población participante se divide en dos grandes grupos. El primer grupo corresponde a la población estudiantil menor de edad (hombres y mujeres). La participación en el estudio será voluntaria. La población participante debe tener una condena ya dictaminada. En este centro penal, se encuentran tanto mujeres como hombres, existe un pabellón para ellas y las demás secciones (de la A a la F) para los varones que son la mayoría. Los horarios de clases se organizan según las características de cada grupo de estudiantes, de esta manera, los jóvenes que se encuentran en una sección no pueden estar simultáneamente con otra pues se generarían conflictos conductuales. Otro aspecto a considerar es que las clases se desarrollan siempre con la presencia de personal de seguridad. Por esta razón, no se puede trabajar con ningún joven si no existe este recurso humano.

Técnicas de recolección de la información

El trabajo de recolección de información se llevó a cabo en dos etapas que se explican a continuación.

ETAPA 1

La primera parte del trabajo se llevó a cabo con el grupo de estudiantes menores de edad que estudian en el Centro Educativo Sagrado Corazón de Jesús ha desarrollado con la aplicación del instrumento denominado *Possible Selves Questionnaire (PSQ)* (Ver anexo) o Cuestionario de los Posibles yo ¿Quién soy? ¿Quién quiero ser?. Oyserman y Markus (1990) desarrollaron este instrumento para detectar las aspiraciones de lo que una persona quiere ser o no quiere ser a corto plazo (un año), así como verificar la estrategia que aplica la persona para alcanzar su meta. El objetivo del instrumento es identificar las expectativas, las metas esperadas y las estrategias para lograr las metas. Además, permite identificar aquellos temores, de aspectos que no le gustan o que quiere evitar ser.

Este instrumento ha sido validado y utilizado en población estadounidense, china y argentina, demostrando ser un medio adecuado para abordar la elaboración de proyecto de vida en población de alta vulnerabilidad. Utilizarlo en el centro penal,

permite a las investigadoras obtener información relacionado con estos elementos que inciden en el cumplimiento o no cumplimiento de las metas y estrategias planteadas. Este cuestionario consta de dos partes; primeramente, una sección que de tres columnas donde, en la columna uno anota lo que espera ser el próximo año, en la columna dos, anota con Sí o No si está aplicando alguna estrategia para lograrlo y en la última columna se le solicita escribir cuáles estrategias está aplicando en caso de anotar “SI” en la columna dos. La segunda parte está, igualmente, dividida en tres columnas, en la columna uno anota lo que desea evitar ser el próximo año, en la columna dos, anota con Sí o No si está aplicando alguna estrategia para evitarlo y en la última columna se le solicita escribir cuáles estrategias está aplicando en caso de anotar “SI” en la columna dos para evitar lo que no quiere ser.

ETAPA 2

En esta se trabajó al personal docente para identificar las acciones que llevan a cabo desde su disciplina y desde un enfoque interdisciplinario que les permiten desarrollar los proyectos de vida en la población estudiantil con miras al desarrollo de actividades productivas que se encaucen a definir un futuro al salir de la cárcel. Para apoyar esta etapa se elaboró un video (Ver anexo) en el cual se recogen los datos necesarios que definen teóricamente qué es un proyecto de vida y cuáles acciones concretas pueden llevar a cabo los docentes de las materias que imparten: matemática, español, ciencias, estudios sociales, inglés, computación, artes, belleza, entre otras.

Proceso de recolección de información

A continuación se detalla el proceso seguido según las dos etapas descritas anteriormente.

ETAPA 1

El proceso de recolección de la información se caracterizó por un abordaje sensible a la dinámica educativa del Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ), por lo cual los horarios de las visitas se establecieron alrededor del calendario escolar. Para ello, las investigadoras establecieron una visita al CFJZ para definir un esquema de horarios para pasar los instrumentos al total de la población menor de edad. Con

base en esas fechas, se establecieron las giras para los meses de agosto y octubre del 2018. Esta información recopilada se transcribió y se obtuvieron los datos más relevantes respecto a proyecto de vida desde la perspectiva estudiantil. Los resultados de esta etapa se socializaron en reuniones en los meses de mayo y junio del 2019.

Hubo fechas que debieron adaptarse por razones de cambios en las actividades educativas del CFJZ. También fue necesario realizar una visitas adicionales para abarcar la población completa de estudiantes. Para el equipo investigativo ha sido de suma importancia establecer una relación de respeto y confianza tanto con el personal como con el estudiantado del CFJZ, no solo por medio de la planeación y ejecución de las actividades, sino en la interacción con el estudiantado.

Traducción y Pilotaje del Instrumento. El Possible Selves Questionnaire (PSQ) fue traducido al español por las investigadoras y se realizó una prueba piloto con población del Centro de Educación Integral Otto Silesky en agosto del 2018. A partir del pilotaje se procedió a incorporar los siguientes cambios:

- Cambiar las instrucciones para hacerlas más sencillas y orientadas a proyecto de vida, tratando de mantenerla lo más similar posible a la indicación en inglés del instrumento.
- Incorporar el lenguaje sobre la confidencialidad de la participación de manera más clara y explícita, ya que los participantes preguntaban al respecto, a pesar de que el asentimiento lo menciona.
- Reacomodar el diagramado de los cuadros del instrumento.
- Acomodar los espacios correspondientes al género, edad y grado de escolarización.

Recolección de Información. Se aplicó el instrumento a la totalidad de la población del CFJZ entre el mes de agosto y el mes de noviembre de 2018. Se aplicaron 31 instrumentos, de los cuales 3 personas se negaron a contestar.

Género. De la población, 21 jóvenes son hombres, 8 son mujeres y 2 personas no pusieron el género.

Grado escolar. De los 31 participantes, una persona está en 1° grado de la escuela, una está en 3° grado, una en 4° grado, una en 5° grado, 10 personas están en 6° grado, 10 estudiantes en 7° año, 4 en 8° año, 1 en 9° año, 1 en 10° año y 1 no puso su grado escolar.

Edad. Las edades de la población joven van desde los 14 a los 23 años, de igual manera una persona no puso su edad.

Las visitas se realizaron entre agosto y noviembre de 2018, reajustando las fechas según las necesidades de calendarización del CFJZ (Ver Anexo).

Tabulación de instrumentos. Debido a características propias de la población, el proceso de tabulación de los instrumentos aplicados implicó reuniones periódicas del equipo de investigación para llegar a acuerdos, dadas las necesidades educativas especiales manifestadas en las respuestas de los y las estudiantes. La tabulación se registró en un documento de excel. Este se organizó de tal manera que cada investigadora podía asociar cada respuesta a una categoría específica y luego se revisaban las coincidencias (Ver Anexo).

ETAPA 2

El trabajo con docentes se inició hasta el año 2019. Se recogieron los datos de la lista completa de docentes, la materia que se imparte y el horario disponible. Con estos datos se establecieron las fechas de entrevistas y grupos focales para los meses de agosto a diciembre del 2019.

Para las entrevistas y grupos focales se entrevistaron un total de 17 docentes Distribuidos en 6 entrevistas y 3 grupos focales. Las materias que imparten son: área técnica, área de alfabetización (español), matemática, música, recreación, estudios sociales y la coordinación académica. El grupo docente, en general, tiene entre 14 años y 1 año de trabajar para el CFJZ.

Desarrollo y ejecución del proyecto: Resultados

Objetivos específicos y metas	Actividades desarrolladas	Avance de las actividades (R, A, SC)*	Dificultades y formas de resolverlas	Actividades pendientes
<p>Objetivo 1</p> <p>Investigación Identificar las estrategias interdisciplinarias utilizadas por el personal docente y de apoyo que facilitan el desarrollo de habilidades hacia actividades productivas, en jóvenes en riesgo social.</p> <p>Metas</p> <p>Detectar las estrategias interdisciplinarias utilizadas por el personal docente y de apoyo que estimulan el desarrollo de un</p>	<p>Traducción y Pilotaje del Instrumento.</p> <p>Recolección de Información.</p> <p>Tabulación de instrumentos.</p> <p>Actividad académica: Conversatorio Prevención de la criminalización de menores de edad desde los centros educativos: apoyos pedagógicos interdisciplinarios</p> <p>Vinculaciones institucionales. Visita</p>	<p>SC</p> <p>SC</p> <p>SC</p> <p>SC</p> <p>SC</p>	<p>Hubo fechas que debieron adaptarse por razones de cambios en las actividades educativas del CFJZ.</p> <p>Fue necesario realizar una visita adicional ya que una de las estudiantes estaba en una cita médica el día de la última visita.</p> <p>Cambiar la consigna para hacerla más sencilla y orientada a proyecto de vida,</p>	<p>Ninguna.</p>

<p>proyecto de vida en jóvenes en situación de riesgo social</p> <p>Indicadores</p> <p>Estrategias de abordaje interdisciplinario</p>	<p>internacional de la Dra. Baz Dreisinger, el equipo investigativo participó de una sesión de observación y conversatorio con el departamento de Justicia Restaurativa de la Corte Penal Juvenil de Goicoechea.</p>		<p>manteniéndola lo más similar posible a la indicación en inglés del instrumento.</p> <p>Incorporar el lenguaje sobre la confidencialidad de la participación de manera más clara y explícita, ya que los participantes preguntaban al respecto, a pesar de que el asentimiento lo menciona.</p> <p>Reacomodar el diagramado de los cuadros del instrumento.</p> <p>Acomodar los espacios para completar la información correspondient</p>	
--	--	--	---	--

			e al género, edad y grado de escolarización.	
<p>Objetivo 2</p> <p>Reconocer junto al personal docente y de apoyo las estrategias interdisciplinarias que beneficien el desarrollo de un proyecto de vida de jóvenes en riesgo social.</p> <p>Metas</p> <p>Identificar estrategias interdisciplinarias que permitan desarrollar un proyecto de vida.</p> <p>Indicadores</p> <p>Estrategias interdisciplinarias para desarrollar el proyecto de vida</p>	<p>Se produjo un video con apoyo de la unidad de audiovisuales del INIE. En el video se detalla el concepto de proyecto de vida. Este video es utilizado como parte de las entrevistas y grupos focales.</p> <p>Se tomó la lista de docentes que laboran para la institución educativa dentro del CFJZ y se organizaron los horarios de entrevistas.</p> <p>Se programaron tres grupos focales y 6 entrevistas.</p>	SC	<p>Los horarios programados para las entrevistas y grupos focales se cambiaron varias veces por dificultades propias del CFJZ.</p> <p>Durante los grupos focales algunas personas no participaron en dar respuesta a ninguna pregunta</p>	Ninguna

	Se tabuló la información			
--	--------------------------	--	--	--

***R Con retraso, A: adelantado, SC: según corresponda.**

VI. Análisis y discusión de los resultados

Estudiantes

Los Posibles Yo, incluyendo esperanzas y temores, son considerados como incentivos para que los individuos se involucren en conductas dirigidas al alcance de sus visiones de futuro. Estudios previos han abordado la investigación sobre posibles yo como acumulativa, lo que significa que los posibles yo y los temidos yo están en el mismo dominio: hay un capital motivacional que se incrementa a sus yo orientados a futuro (Clinkinbeard & Zohra, 2012). Esto significa que cuando una persona adolescente tiene tanto la visión de lo que quiere ser como la de lo que no quiere ser, es más probable que alcance sus objetivos. Los resultados para cada una de las preguntas exploradas con el PSQ se presentan abajo. La Tabla 1 ofrece resultados indicando los posibles yo y temidos yo de los y las jóvenes que participaron en este estudio, así como las estrategias que reportaron para alcanzar sus yo posibles y temidos (Ver Tabla 1).

En los párrafos de abajo se ofrecen los resultados a las preguntas: ¿existen diferencias entre hombres y mujeres privados de libertad en sus yos posibles y temidos? y ¿existen diferencias entre hombres y mujeres en términos de las estrategias que plantean para alcanzar sus metas? Los resultados muestran que las mujeres reportaron más posibles yo (promedio = 2.62) comparados con la ligera diferencia de posibles yo reportados por hombres (promedio = 2.50). Las mujeres reportaron tener más estrategias para sus yos posibles (promedio = 2.62), comparadas con los hombres que reportaron un promedio de 1.86 estrategias para alcanzar sus posibles yo. Los hombres reportaron un promedio de 2.13 yo temidos mientras que las mujeres reportaron un promedio de 2.12 yo temidos. Las mujeres reportaron tener mayores estrategias para evitar su yo temido (promedio = 2.12), comparadas con los hombres, quienes reportaron un promedio de 1.54 estrategias

para evitar y temidos. Aparentemente, los hombres y las mujeres tienen un número similar de los yo posibles y temidos, pero las mujeres tienen ligeramente mayor cantidad de estrategias para alcanzar sus yo posibles y en promedio, evitar sus yo temidos.

La Tabla 1 también muestra que los hombres tienen mayor balance entre posibles yo y yo temidos (22%), comparados con las mujeres, quienes tuvieron solo un 9% de balance entre los yo temidos y deseados. Sin embargo, con respecto a las estrategias para los yo temidos, los resultados se manifestaron de forma contraria. Las mujeres tenían mayor balance (64%) en las estrategias para evitar yo temidos, comparadas con los hombres, quienes solo tenían un 4% de balance en estrategias para evitar yo temidos. Los resultados muestran que los hombres tienen un 60% de balance entre los yo temidos y las estrategias para alcanzar los yo posibles y que las mujeres tienen un balance del 80% entre las estrategias y los posibles yo.

La Tabla 2 muestra que los posibles yo en la categoría de Logros fueron los más comunes para ambos sexos: hombres (32%) y mujeres (52%). Las siguientes dos categorías más altas para los hombres fueron Rasgos de Personalidad (23%) y No Codificables (19%), mientras que para las mujeres, las siguientes categorías más comunes fueron Relaciones Interpersonales (33%) y Estilo de Vida Material (9%).

La Tabla 2 muestra que la categoría más alta para el yo temido tanto para hombres como para mujeres fue la No-Normativa: hombres (48%) y mujeres (35%). Las siguientes tres respuestas más altas para hombres fueron yo temidos en la categoría de Rasgos de Personalidad (20%), Relaciones Interpersonales (17%) y Estilo de Vida Material (12%). Las siguientes tres categorías más altas para mujeres fueron Estilo de Vida Material (23%), Logros (17%) y Relaciones Interpersonales (18%). Es de notar que tanto hombres como mujeres tuvieron un número similar de respuestas con respecto al yo temido en la categoría de Relaciones Interpersonales. Sin embargo, hombres y mujeres difirieron en Estilo de Vida Material. Las mujeres presentaron mayores temores en la categoría de Estilo de Vida Material (23%), comparadas con los hombres que presentaron solo un 12%.

La Tabla 3 ofrece información sobre el tipo de estrategia asociada con los posibles yo. Los resultados mostraron que el número de estrategias concretas vs. estrategias abstractas aparentemente está dividido equitativamente. Los hombres indicaron un 46% de estrategias concretas y un 43% de estrategias abstractas para sus posibles yo. Las mujeres, de manera similar, indicaron 52% de estrategias

concretas contra 43% de estrategias abstractas para posibles yo. Los resultados muestran ligeramente mayores estrategias concretas en las mujeres (52%) comparadas con los hombres (46%). Debe notarse que aproximadamente un 11% de los hombres y un 5% de las mujeres indicaron explícitamente que no tenían estrategias para alcanzar sus posibles yo mientras que en otras ocasiones, dejaron el espacio en blanco.

La Tabla 3 también ofrece información sobre el tipo de estrategia asociada con yo temidos. Los hombres indicaron un 45% de estrategias concretas y un 48% de estrategias abstractas para los yo temidos. Los resultados de las mujeres indicaron un 41% de estrategias concretas contra un 52% de estrategias abstractas para yo temidos. Los resultados muestran una ligera mayoría de estrategias abstractas en las mujeres (52%) comparadas con los hombres (48%). Aproximadamente un 6% de hombre y mujeres participantes indicaron explícitamente que no tenían ninguna estrategia para evitar su yo temido.

Tabla 1
Promedios de yo posibles, estrategias y porcentajes de balance entre yo y estrategia por sexo.

Promedio	Hombres (n=22)	Mujeres (n=8)
Posibles Yos	2.50	2.62
Estrategias para Posibles Yo	1.86	2.62
Yo Temidos	2.13	2.12
Estrategias para Yo Temidos	1.54	2.12
Porcentaje		
Balance entre Posibles Yo y Yo Temidos	22%	9%
Balance entre Posibles Yo y Estrategias	60%	80%

Balance entre Yo Temidos y Estrategias

4%

64%

Tabla 2

Porcentaje de Posibles Yo y Yo Temidos en Hombres y Mujeres Según Categoría

	Porcentaje de Posibles Yo en Hombres (22)	Porcentaje de Posibles Yo en Mujeres (8)	Porcentaje de Yo Temidos en Hombres (22)	Porcentaje de Yo Temidos en Mujeres (8)
Logros	32%	52%	2%	18%
Relaciones Interpersonales	11%	33%	17%	18%
Rasgos de Personalidad	23%	0	21%	0
Salud	0	5%	0	6%
Estilo de Vida Material	11%	10%	12%	24%
Negativas / No Normativas	3%	0	48%	35%
No pueden Codificarse	20%	0	0	0

Tabla 3

Estrategias Concretas vs. Abstractas para Posibles Yo y Yo Temidos según sexo.

Estrategia	Estrategias para Posibles Yo Hombres(22)		Estrategias para Posibles Yo Mujeres (8)		Estrategias para Yo Temidos Hombres (22)		Estrategias para Yo Temidos Mujeres (8)	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje

Concretas	21	46%	11	52%	16	46%	7	41%
Abstractas	20	43%	9	43%	17	49%	9	53%

Docentes

Esta sección del análisis se organiza según los objetivos planteados en la formulación del proyecto. Esto permite visualizar mejor los alcances.

1. Identificar las estrategias interdisciplinarias utilizadas por el personal docente y de apoyo que facilitan el desarrollo de habilidades hacia actividades productivas, en jóvenes en riesgo social.

El proceso investigativo arrojó información sobre estrategias interdisciplinarias para facilitar el desarrollo de habilidades hacia actividades productivas. Las estrategias estaban orientadas a contextualizar diferentes disciplinas académicas a situaciones cotidianas del estudiantado. Las respuestas mostraron un importante esfuerzo por ofrecer un contexto motivacional para el desarrollo de estas habilidades. Por ejemplo, el uso de videos motivacionales y discursos que fomenten afectos positivos, como puede observarse en el siguiente extracto:

Generalmente yo les, al inicio de mis clases cuando iniciamos el semestre siempre pongo un video motivacional verdad para hacerles ver de que ellos son personas capaces de aprender, de desarrollarse y aunque a veces uno no tenga, no posea algún talento igual puede esforzarse para lograrlo verdad, no necesariamente tiene que ser bueno en todo verdad y también les hago ver que los exámenes y todas esas cuestiones no son tan importantes como desarrollar habilidades verdad y es siempre importante desarrollar una habilidad lo que a uno le gusta verdad y a veces también aunque no le guste tomarle el interés a... especialmente con el idioma que a algunos no les gusta pero yo siempre les digo que traten de verlo así; tomarle algún interés, algún gusto (Comunicación Personal, E2, L28-35).

Digamos yo a ellos les hablo mucho, eso sería como aparte de fomentar es miren que si ustedes van a salir construyan o tengan esa estabilidad (Comunicación Personal, E3, L88-89).

En cuanto a estrategias interdisciplinarias para desarrollar habilidades dirigidas a actividades productivas, se plantean habilidades relacionadas con obtener empleo, por ejemplo, desarrollar un currículum y poner al estudiantado en contacto con personas que puedan ofrecerles alternativas laborales, como se ilustra a continuación:

como talleres de motivación, charlas donde ellos sepan o justamente agarrar épocas (...) habilidad que tienen “vos serías bueno para esto, vos estar preparado para esto, podés salir y buscar en esto” montarles un currículum que ni eso lo saben hacer “tome aquí tiene, salga, busque” o inclusive uno mismo les puede decir bueno mirá yo tengo tal contacto (Comunicación Personal, E3, L252, 255-257).

La cultura organizacional de las personas docentes del Centro Educativo está orientada a la motivación directa mediante estrategias discursivas y motivacionales, así como a la identificación de habilidades específicas, sean estas artísticas, ocupacionales o deportivas. Por ejemplo, el siguiente extracto:

son los indiciados, es, son chicos que pueden estar una, dos semanas o tantos meses, eso no se sabe no sabemos cuánto tiempo. Eh, el caso más claro es que sí tengo muchos chicos con talentos de fútbol, ‘profe yo era esto, yo jugaba con tal, yo soy bueno’ y, uno los observa y tienen muchas destrezas y capacidades a nivel físico (Comunicación Personal E4, L51-53).

La principal estrategia transdisciplinaria consiste en fomentar un sentido de pertenencia e identidad de las personas menores de edad en riesgo social: se les identifica intencionalmente como estudiantes y no como personas privadas de libertad, como se puede observar en el siguiente extracto:

Una de las cosas que les decimos es que: “del portón de ingreso hacia este centro educativo ellos se convierten en estudiantes”. Ellos en este espacio no se pueden sentir como privados de libertad, empezando desde ahí, cuando atraviesan ese portón ellos lastimosamente adquieren otra condición cuando se retiran, pero una vez que ellos ingresan a este centro educativo son estudiantes. Ellos lo han ido interiorizando y esto puede transformar sus vidas, su forma de pensar, actitudes y comportamientos. Todo es un proceso, ellos evolucionan en este proceso. El que ellos se sientan estudiantes les permite valorarse, como personas, en sus capacidades, habilidades, competencias y desde ahí ellos asumen otras actitudes positivas para ir en ese proceso de transformación de su vida. (Comunicación Personal E6, L17-26).

El proceso investigativo no arroja estrategias interdisciplinarias explícitas en el sentido de desarrollar habilidades que integren contenidos y destrezas de diferentes materias. Sin embargo, el trabajo motivacional genera posibilidades de acompañamiento de parte de los y las docentes de diferentes disciplinas de una manera integrada. Este trabajo se encausa en ofrecer motivaciones a nivel discursivo o de actividades o videos que fomenten afectos positivos, identificar habilidades específicas para incentivar un sentido de esperanza, integrar actividades con opciones laborales potenciales y desarrollar un sentido de pertenencia a través de una identidad educativa y no de ser “privado de libertad.”

2. Detectar las estrategias interdisciplinarias utilizadas por el personal docente y de apoyo que estimulan el desarrollo de un proyecto de vida en jóvenes en situación de riesgo social

En lo referente a las estrategias interdisciplinarias que el personal docente expresa para apoyar el estímulo del desarrollo de un proyecto de vida, la investigación demuestra que las y los docentes realizan acciones en el aula que buscan la motivación hacia el estudiantado para el planteamiento de metas futuras, tal y como se evidencia en los siguientes fragmentos:

Ellos tienen una mentalidad, de repente hablaba con otros que uno les dice: Bueno ahora que vas a salir ¿Cuál es tu proyecto verdad, qué vas a hacer, a qué te vas a dedicar, cuáles son tus metas? (Comunicación personal, GF3, L140-142).

Inculcamos en ellos, qué van a hacer después de acá, si va a haber algo diferente, algo lindo para ellos porque yo se los digo, ustedes están jóvenes, apenas están empezando a vivir, tienen una vida por delante, pero una vida que tienen que cambiar y en eso está buscar un trabajo honrado, un proyecto de vida honrado (Comunicación personal, E3, L64-67).

Al respecto, el cuerpo docente concibe la necesidad de favorecer las habilidades y potencialidades que las y los estudiantes poseen, pues consideran que el proyecto de vida involucra las diversas áreas del ser humano tales como las emocionales, sociales, académicas y laborales, por lo que dedican momentos de sus clases para trabajar el tema. Ello se aprecia en las frases a continuación:

El ratito previo de empezar la lección uno saca el espacio para conversar, que ellos puedan hablar, que cuenten, qué han hecho, que, hasta a veces ellos expresan cosas, traen dibujos que han hecho, entonces uno empieza desde ahí, verdad, a agarrarse para empezar hacerles ver todo el potencial que tienen (Comunicación personal, E5, L27-30)

Un proyecto de vida donde ellos puedan desarrollarse económicamente y tener un empleo pero que también satisfaga las otras necesidades espirituales, mentales de que ellos trabajen algo que les guste (Comunicación personal, GF1, L73-L76)

Ligado a lo anterior, las y los docentes, coinciden en que potenciar habilidades, motivar al estudiantado y acompañar en el proceso de planeamiento de un proyecto de vida, se encuentra más allá de las labores académicas, pues incluye que las y los estudiantes sean conscientes de que pueden alcanzar sus metas propuestas. Las siguientes afirmaciones respaldan lo anterior:

Intento que ellos vean que si ellos quieren lograrlo lo pueden hacer y si hay alguno que tiene la habilidad o quiere intentarlo, con la música yo igual les doy

como la oportunidad. Es como tratar de incentivar un poco o que ellos vean que sí pueden lograr cosas (Comunicación personal, GF2, L26-27).

Depende de lo que cada uno quiera. Cada vez que hablo con ellos, entonces les menciono el proyecto que tiene, para motivarlo y que no se le olvide que tiene un proyecto y que lo que le enseñamos le puede ayudar a su proyecto cuando salga (Comunicación personal, GF3, L293-296).

Estas frases sustentan la importancia de contemplar las acciones que el personal docente realiza para tratar de que el estudiantado que se encuentra privado de libertad, crea en sí mismo y en sus capacidades para establecer un proyecto de vida. Es importante rescatar, que como docentes en un contexto carcelario, buscan generar cambios que permitan a las y los jóvenes replantearse sus estilos de vida anteriores y concebir a la educación como una herramienta para mejorar y reformular sus proyectos. Esto se ilustra enseguida:

Hay que tratar de hacerles ver, digamos, el valor como persona que tienen, eh, la importancia de volver a empezar de cero y que empiecen a reconocer de todo lo que son capaces. Y eso, aquí por ejemplo, muchas veces se logra desde la comunicación que se tenga con ellos, desde las conversaciones antes de empezar una clase (Comunicación personal, E5: L20-23).

Que ellos reconozcan sus capacidades, que tienen la posibilidad de cambiar sus vidas y que sea diferente a la que tenían antes. En este centro educativo pueden crecer en conocimiento, valores, actitudes, habilidades (Comunicación personal, E6: L31-33).

Enfatizamos que hay otro estilo de vida (Comunicación personal, GF3: L90).

Para llevar a cabo estas acciones que refuerzan las estrategias que el personal docente concibe necesarias para el desarrollo de proyectos de vida en las y los jóvenes, las personas sujetas a la investigación coinciden en que es fundamental trabajar en equipo y adquirir un compromiso con la institución, de tal forma que en las siguientes expresiones se muestra:

Se ha logrado con la ayuda de todos y todas ir cambiando algunos estereotipos, formas de pensar y vicios, que no ha sido fácil, ni lo será porque es un proceso de todos los días (...) El personal docente está muy involucrado en todo el proceso de cambio respecto a esto (...) Nosotros trabajamos para ellos y por ellos para que se transformen, cambien sus pensamientos (Comunicación personal, E6: L29-30, L34 y L 39-40).

Somos un equipo (...) Si el muchacho sale y nos busca y necesita de nosotras, entonces ahí todas somos un equipo (Comunicación personal, GF3: L29 y L495-496).

De igual forma, el apoyo que se brinda al estudiantado es uno de los principales esfuerzos que las y los profesores encuentran como válidos para el desarrollo de estrategias que posibiliten el planteamiento de metas y la consecución de estas en términos de elaborar un proyecto de vida. Las frases que se muestran enseguida, reafirman lo anterior:

Yo trato de ayudar en todo lo que yo pueda (Comunicación personal, E3: L112).

Todos tratamos de apoyar lo que ellos están haciendo (Comunicación personal, GF2: L68).

La función de docentes es más que eso, es orientar a los estudiantes a saber que van a hacer de su vida en un futuro (...) Lo que uno habló en el aula eso fue lo que les quedó, entonces eso los ayuda a un futuro, tal vez hasta para tomar decisiones asertivas en la vida (Comunicación personal, GF1: L49-50 y L55-56).

Todo lo anterior, permite apreciar como las labores docentes trascienden las tareas académicas propias de cada asignatura, pues se realizan esfuerzos colectivos para potenciar habilidades y favorecer el desarrollo de contextos más posibilitadores para el estudiantado que se encuentra privado de libertad. Esto se muestra en las siguientes expresiones:

Es un centro penal entonces nos acuerpamos mucho, el personal de acá somos muy solidarios en eso, por ejemplo se hacen muchas actividades que

apelan a esa parte social y esa parte integral del estudiante, la parte emocional (Comunicación personal, GF1: L 224-226).

Ese es el mensaje para los chiquillos, para nosotras hay otro camino, hay otro estilo de vida y se empieza estudiando y eso es lo que transmitimos, verdad. Si, tal vez como rompiendo el esquema, (...), o sea, si bien es cierto uno puede hablar de un proyecto de vida pero también tiene que tener presente que eso es algo individual pero que hasta cierto punto se forma también de la colectividad (Comunicación personal, GF3: L 94-99).

Estos resultados denotan que el personal docente y de apoyo tiene claridad en la importancia de establecer pasos para el planteamiento de los proyectos de vida del estudiantado privado de libertad. Parten de acciones motivacionales, acompañamiento emocional, social y académico para llevar a cabo el cumplimiento curricular de sus asignaturas, pero de igual forma, para desarrollar y potenciar habilidades y capacidades en la población estudiantil, lo cual refleja, un compromiso que trasciende las labores docentes asignadas, para convertirse en procesos que favorecen el desarrollo integral del estudiantado.

3. Desarrollar junto al personal docente y de apoyo las estrategias interdisciplinarias que beneficien el desarrollo de un proyecto de vida de jóvenes en riesgo social.

En este objetivo las respuestas se agrupan en tres grandes temas. El equipo de docentes que trabajan para el Centro de Formación Juvenil Zurquí, que trabajan para las personas de edad menores de edad privadas de libertad indicaron 1) la necesidad de formación, orientación y capacitación; 2) necesidad de contar con mayor apoyo entre colegas y desarrollar un trabajo interdisciplinario y 3) obtener mayores recursos y materiales para trabajar con los estudiantes.

1) La necesidad de formación, orientación y capacitación.

Esta fue la necesidad que reporta mayor frecuencia en las respuestas. Las y los docentes reconocen que, al faltar formación profesional en la atención educativa de las y los adolescentes que están privados de libertad, van aprendiendo sobre la marcha y de acuerdo con las características profesionales de cada uno. Esto hace que sea necesario optar por un proceso de capacitación y orientación constante. No se trata de capacitarse una única vez. Se necesitan talleres para que los profesores puedan estimular en el estudiantado el desarrollo de habilidades específicas que les permita plantearse un proyecto de vida a futuro. Así se evidencia en la entrevista 2

definitivamente si se ocupa una capacitación [...]una orientación, capacitaciones de [...] técnicas para desarrollar eso en el estudiante, pueden ser talleres [...] para ayudar a los profesores a desarrollar esas habilidades para que los estudiantes puedan tener una idea de cómo desarrollar un proyecto de vida a futuro (Comunicación personal E2 L 63-65)

Las temáticas que se visualizan como importantes para llevar a cabo los talleres o las capacitaciones se relacionan primeramente con las conversaciones en las que los muchachos expresan aspectos muy íntimos sobre los delitos cometidos, así se evidencia en la siguiente cita

La formación no te prepara para situaciones específicas que chicos no desean seguir con estudios sino con su vida que presentan cosas así, son cosas como muy íntimas, muy difíciles de, de sobrellevar que ellos mataron o que te cuenten cosas relacionadas a muerte, 'que maté, que aquí, que allá' (Comunicación personal E4: L 153-155).

En segundo lugar, se reconoce como importante abordar la temática de protocolos y manejo del tema de drogas. Se establece como importante el papel que tiene el Ministerio de Justicia y Paz junto con el Ministerio de Educación Pública para mediar con estrategias específicas estos tópicos que generan problemáticas y conflictos constantes dentro del sistema carcelario o dentro y fuera de la institución educativa (Comunicación personal GF1: L 267, 275, 278, 286).

En tercer lugar, las y los docentes solicitan que se lleve a cabo un proceso de inducción que les permita acceder a información importante respecto a las características de la población, cómo redirigir una conducta problemática dentro del aula e información referente al accionar docente respecto al desarrollo de contenidos académicos y contenidos más socioemocionales que incluyen algunas veces, las conductas delictivas a las que las personas privadas de libertad se han enfrentado. En esta misma vía se resalta que no existe a nivel de Ministerio de Educación o de las universidades públicas o privadas una carrera que forme a profesionales en el tema de la educación dirigida a población privada de libertad, por lo que se vuelve prioritario establecer procesos de actualización constante en la competencia docente (GF1: L 288-289, 290, 228, 345).

2) Desarrollar el trabajo de manera interdisciplinaria.

El trabajo dentro del centro carcelario se desarrolla en coordinación con diferentes profesionales y con apoyo de personal de custodia y cuidado. Bajo esta mirada, el personal docente que ya tiene más años de experiencia con la población privada de libertad brinda su apoyo a aquellos docentes que ingresan nuevos cada año (GF1: L 285- 286). En todo momento se deben seguir los lineamientos de la institución respecto al personal de seguridad y custodia. Por esta razón en todas las sesiones de trabajo, una persona de seguridad se ubica dentro del aula llegando a ser considerada una figura de autoridad (Comunicación personal E6: L 190-192).

El trabajar como equipo permite orientar los apoyos específicos a la población estudiantil y dirigir los esfuerzos hacia metas comunes en función de desarrollo de habilidades para la vida. Se destaca que muchas cosas se aprenden sobre la marcha sin planificación previa (Comunicación personal GF1: L 284); esto se visualiza como una ventaja porque se enfrentan a ello; pero es considerado una desventaja porque realmente no tienen estrategias adecuadas para enfrentarse a población menor de edad con características delictivas (Comunicación personal E1: L 118 -121).

3) Necesidad de recursos materiales

Aunque la necesidad de apoyo en la adquisición de recursos materiales no fue una frecuente en las respuestas, si es importante recalcar que el equipo de docentes que trabajan con estudiantes privados de libertad generalmente no cuenta con

materiales mínimos para el desarrollo de su trabajo. Por lo que sería importante que se les consiguiera material que les permita desarrollar mejor su trabajo (Entrevista 6: L 202). En unas entrevistas, los docentes indicaron que ellos compran materiales como lápices o papel, pero también adquieren ropa para los estudiantes cuyas familias no pueden conseguir quien les cubra las necesidades más básicas.

VII. Divulgación y difusión

Como parte del proyecto de investigación, se desarrollaron las siguientes publicaciones académicas:

de Mezerville, C., Meza, E. & Ovares, Y. (2020). The Costa Rican Justice System and Education Supports for Youth with Disabilities within Correctional Confinement. *Intervention in School and Clinic*. En prensa.

Ochoa, T., Ovares, Y., Meza, E. & de Mézerville, C. (2020). Assessing the Aspirations and Fears of Costa Rican Youth in Long-term Correctional Confinement. *Youth and Society*. En Prensa.

Ovares, Y., de Mezerville, C., Meza, A. y Ochoa, T. (2020). “¿Quién soy? y ¿Quién quiero ser?” El establecimiento de metas para proyecto de vida en personas menores de edad privadas de libertad. *Memoria del III Encuentro Intercultural Educación e Interculturalidad*. En prensa.

de Mezerville, C., Meza, A., Ochoa, T. y Ovares, Y. (2019). Aplicaciones educativas en secundaria para la prevención de la criminalización estudiantil: un enfoque desde la Justicia Restaurativa y los Derechos Humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(1). Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/11907/17040>

Además, en el marco del proceso investigativo, se desarrollaron las siguientes actividades académicas y de difusión:

Año 2018:

Conversatorio: En el marco de la investigación 724-B8-306 "Aportes interdisciplinarios en la atención educativa de jóvenes en riesgo social para la estimulación de actividades productivas al plantear un proyecto de vida", se realizó el siguiente conversatorio:

Prevención de la criminalización de menores de edad desde los centros educativos: apoyos pedagógicos interdisciplinarios.

The banner features logos at the top for Universidad de Costa Rica, CIREC, INIEC, EOEE (Escuela de Orientación y Educación Especial), and INIE (Instituto de Investigación en Educación). The main text in a dark blue box reads: "Conversatorio: Prevención de la criminalización de menores de edad desde los centros educativos: apoyos pedagógicos interdisciplinarios" and "Lunes 2 de julio, 2018 a la 1:00 p.m. en el auditorio de la Facultad de Educación". Below this, a circular portrait of Monique W. Morris is shown next to her name and title: "Invitada internacional Monique W. Morris, Ed.D Fundadora y presidenta del National Black Women's Justice Institute (NBWJI)" with her Twitter handle "@MoniqueWMorris". The background of the lower half is light blue with a large white sunflower graphic. At the bottom, there are website links (inie.ucr.ac.cr, inie.ucr) and an email address for confirmation: "Confirmar asistencia: clairedemezerville@iirp.edu".

Fecha y hora: Lunes 2 de julio de 2018 de 1:00 a 3:00 p.m.

Lugar: Auditorio Facultad de Educación.

Presentadoras:

1. Yanúa Ovaes: Profesora de Educación Especial e Investigadora de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Facultad de Educación de la UCR. Investiga temáticas relacionadas con adolescentes en situación de riesgo social, brindando apoyos a familias y docentes desde el trabajo interdisciplinario.
2. Licda. Lindsay Tencio Villafuerta, Psicóloga, mediadora certificada, facilitadora de círculos de paz y prácticas restaurativas. Co-directora del Centro Integral de Resolución de Conflictos CIREC del Colegio de Profesionales en Psicología
3. **Expositora invitada internacional Monique W. Morris, Ed.D.:** Monique Morris es una galardonada autora y académica del campo de la justicia social con casi tres décadas de experiencia en las áreas de educación, derechos civiles y justicia social juvenil.

Visita a instancias estatales y vínculo internacional:

El 21 de noviembre, con ocasión de la visita internacional de la Dra. Baz Dreisinger, el equipo investigativo participó en una sesión de observación y conversatorio con el departamento de Justicia Restaurativa de la Corte Penal Juvenil de Goicoechea. Con permiso de las personas beneficiarias, se observó una reunión restaurativa y se procedió a un conversatorio con el personal del Poder Judicial. El personal facilitó materiales a las investigadoras, los cuales están escaneados en la sección de Anexos.

Posteriormente, el equipo investigativo organizó un almuerzo con la Dra. Dreisinger y le realizó una entrevista en inglés, la cual, con su consentimiento, fue grabada digitalmente para ser transcrita por una de las asistentes de Indiana University. La guía de entrevista fue la siguiente:

1. ¿Cómo definiría en sus propias palabras el camino de la escuela a la prisión?
2. ¿Cuáles son características positivas y negativas que usted ha observado en centros educativos que funcionan en el contexto de centros penales juveniles?
3. ¿Cómo considera usted que el tema de proyecto de vida debería ser abordado con población penal juvenil privada de libertad?

Año 2019:

Lanzamiento del Instituto Latinoamericano para la Prevención de la Delincuencia Juvenil Indiana University Mexico Gateway: 10 al 14 de julio de 2019. Actividad desarrollada en Ciudad de México en torno a cuatro ejes:

1. Integración del equipo internacional.
2. Preparación de participaciones relacionadas con la delincuencia juvenil en cada uno de los contextos representados.
3. Socialización interna de participaciones y preparación de una metodología interinstitucional para el Lanzamiento del Instituto.
4. Lanzamiento del Instituto Latinoamericano para la Prevención de la Delincuencia Juvenil.

Elaboración de Material Audiovisual sobre Proyecto de Vida:

1. En reunión del 4 de julio con el Área de la Comunicación Audiovisual de la Escuela de Ciencias de Comunicación Colectiva, se acordó elaborar un video con imágenes fijas (fotos) para facilitar su producción y con una narración de un texto elaborado por las investigadoras. Canal 15-UCR muy gentilmente ofreció acceso a su archivo de stock, y el producto se pudo realizar en video. Todo el material está en HD (alta definición) y se puede utilizar libremente. No hay que preocuparse por licencias o derechos de imagen.

2. La locución también es un aporte de Canal 15-UCR a partir del texto elaborado por las investigadoras en la reunión del 4 de Julio, con algunas pequeñas modificaciones de forma para mejorar su fluidez.

3. El documento finalizado está disponible aquí:

https://drive.google.com/open?id=1RJ7sY1Y4bjFE5R5_KeY73ZJOPYExwcam

Ponencias:

Fecha: 29-31 de julio de 2019.

Lugar: Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Evento: III Encuentro Internacional de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios. Educación e Interculturalidad, Espacio de Posibilidades e Intercambio de Saberes.

Presentación: ¿Quién soy yo? Y ¿Quién quiero ser? El establecimiento de metas y de un proyecto de vida en personas menores de edad privadas de libertad. .

Fecha: 20-22 de agosto 2019

Lugar: Facultad de Educación, UCR, San José, Costa Rica.

Evento: II Jornada de Difusión de Investigación, Acción Social, Docencia y Expoinvestigación de la Facultad de Educación 2019

Presentación: Aportes interdisciplinarios en la atención educativa de jóvenes en situaciones de riesgo social para la estimulación de habilidades productivas al plantear un proyecto de vida.

VIII. Vinculaciones

- 1. Dirección del Instituto de Educación Comunitaria IPEC:** Se realizó una reunión para presentar el proyecto al nuevo director del IPEC e involucrarlo en el proceso.
- 2. Instituto de Educación Integral Otto Silesky:** El Centro ofreció su apoyo para el proceso de pilotaje del instrumento realizado en agosto de 2018.
- 3. Dra. Monique Morris:** Monique Morris es una galardonada autora y académica del campo de la justicia social con casi tres décadas de experiencia en las áreas de educación, derechos civiles y justicia social juvenil. Protagonizó el Conversatorio organizado para el 2 junio de 2018.
- 4. Dra. Baz Dreisinger:** Directora ejecutiva de Incarceration Nation Networks, fundadora del proyecto académico Prison-to-College Pipeline (Camino de la prisión a la universidad) y autora del libro *Incarceration Nations: A Journey to Justice in Prisons Around the World* (Naciones encarceladas: el camino hacia la justicia en las prisiones alrededor del mundo). La Dra. Dreisinger se reunió con el equipo investigativo, compartió la visita al proyecto del Poder Judicial de Costa Rica y facilitó una entrevista semiestructurada al equipo de investigación.

5. **Proyecto de Justicia Restaurativa del Poder Judicial:** El proyecto de Justicia Restaurativa ofrece la justicia restaurativa como medida alternativa al daño desde el Poder Judicial. El proyecto existe desde el año 2012 y ya hay un proyecto de ley aprobado para extenderlo a nivel nacional. La Oficina de Justicia Restaurativa de la Corte de Goicoechea permitió al equipo de investigación observar una Reunión Restaurativa real y facilitó, posteriormente, un conversatorio en el que se habló sobre la necesidad de generar espacios para preparar a la población privada de libertad para su reintegración en la sociedad.
6. **Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas:** El IIRP existe como instancia registrada en Costa Rica desde el año 2016, como afiliado latinoamericano al International Institute for Restorative Practices. Ha fungido como ente articulador entre el equipo de investigación, el Poder Judicial y visitas internacionales ya que su representante es también miembro del equipo de investigación.
7. **Instituto para la Prevención de la Delincuencia Juvenil Universidad de Indiana, UNAM y UCR:** La misión del instituto es facilitar investigación interdisciplinaria sobre la temática de la delincuencia juvenil y su prevención, así como generar consciencia sobre las dificultades y desafíos que la juventud enfrenta en diferentes países. El equipo de investigación ha participado como asesor en el lanzamiento del Instituto. Actualmente participa en las reuniones para generar esfuerzos de investigación e intercambio de saberes y experiencias.

IX. Trabajos de graduación y participación estudiantil

Trabajo final de graduación

En los años 2018 y 2019 se llevó a cabo un TFG en el marco del desarrollo de esta investigación.

La investigación se titula *Estrategias de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo con las madres menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí para favorecer sus habilidades académicas.*

Los estudiantes que llevaron a cabo la investigación son:

- Álvaro Miguel Camacho Ramírez carné A61111
- Disley Zamora Aguilar carné A77165

- Jackeline Ortega Guerrero carné A03064
- Karen Solís Venegas carné A86261
- Vivian Bonilla Herrera carné B79341

Problema de investigación

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo con las madres menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí para favorecer sus habilidades académicas?

Objetivo general

Analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo con las madres menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí para favorecer sus habilidades académicas.

Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan las madres menores de edad privadas de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí.
2. Determinar las estrategias de enseñanza que lleva a cabo el profesorado para estimular el aprendizaje en las madres menores de edad privadas de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí.
3. Generar recomendaciones a las madres menores de edad privadas de libertad y al profesorado del Centro de Formación Juvenil Zurquí para favorecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Participación de asistentes:

El trabajo realizado por las asistentes se ha organizado por semana y también por tareas. El medio de comunicación ha sido vía correo electrónico y llamadas telefónicas. Además, una vez por mes el equipo investigador se reunía con ambas asistentes para definir tareas más concretas y esclarecer situaciones que podrían presentarse dada la naturaleza del trabajo.

De igual forma, las asistentes acompañaron al equipo de investigadoras a las sesiones de trabajo, tanto para el pilotaje del instrumento como para la aplicación del

mismo, previo a estas actividades se realizaron varias reuniones para dar indicaciones, según las tareas pertinentes al momento de investigación. El propósito de cada una de estas actividades fue hacer una inducción a las asistentes con respecto a la investigación en lo relativo a lenguaje apropiado para la población y redacción de informes, así como dar a conocer las normas de seguridad y vestimenta apropiada para realizar trabajos dentro del Centro Formación Juvenil Zurquí.

X. Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

En lo correspondiente a la aplicación del Possible Selves Questionnaire (PSQ), durante parte del 2018 y 2019, se concluye que:

La población masculina manifestó dificultades significativas para elaborar un proyecto de vida con estrategias concretas para alcanzarlo en un año plazo, según la guía del PSQ en su versión adaptada al español. Por su parte, los grados académicos de las mujeres son más altos que en los varones.

El nivel educativo de la población, la interacción con contextos poco enriquecedores, posibles barreras para el aprendizaje y factores de vulnerabilidad psicosocial podrían ser factores asociados con las dificultades presentadas por parte de las y los participantes para concretar metas asociadas a lo que quieren ser y hacer en un año plazo.

Durante la aplicación del instrumento PSQ, los participantes mostraron conductas de inseguridad en sus respuestas. Esperaban que las investigadoras emitieran un criterio sobre lo que escribían, catalogándolas desde una perspectiva de “bueno” o “malo”. Esto genera inquietudes relevantes sobre el nivel de deseabilidad social presente en la dinámica de esta población al participar de esta investigación. Esto podría tener un efecto sobre la veracidad de lo manifestado en el instrumento.

Durante la traducción del instrumento PSQ, se emplearon oraciones cortas e instrucciones claras. Posterior a ello el instrumento se aplicó como un pilotaje con

población con características similares a la población de estudio. Este proceso generó nuevos cambios en cuanto a la estructura del instrumento. No obstante, la administración del instrumento no fue lo suficientemente directiva para que los jóvenes lograran asociar de manera directa lo que desean ser (*Yo Esperado*) con lo que desean evitar (*Yo Temido*), generando pocas coincidencias entre ambas variables, la cual ha sido relevante en investigaciones anteriores.

La investigación mostró que los Yo Temidos de la población masculina no se expresan como abstracciones futuras, o como un imaginario deteriorado que se desea evadir. Los Yo Temidos en varias de las respuestas, reflejan el yo presente, sea en la forma de permanecer en la cárcel o de reincidir en ciertas conductas. Esto es un indicio de los elementos psicosociales claves relacionados con la autopercepción e identidad social que los participantes manejan sobre sí mismos. A pesar de que los Yo Temidos son tan concretos como observar la situación actual, las estrategias tienden más bien a la abstracción. Se plantean muy pocas estrategias concretas para construir un yo alternativo al presente.

En el caso de la población femenina, sus Yo Esperado están asociados a relaciones interpersonales, incluyen el factor hijos como elemento principal, además de alcanzar logros relacionados con estudiar y trabajar y a no estar más en el centro penal. Mientras que sus Yo Temidos presentan varias menciones de conducta no normativa.

El espacio carcelario se nutre de las vivencias de cada una de las personas que están privadas de libertad. Cada uno de ellos tiene una historia de vida que permite una construcción única de experiencias. Estas experiencias se pueden aprovechar para que cada joven se plantee metas y estrategias concretas según su proyecto de vida.

Se sostiene que prácticas restaurativas en la ejecución de la justicia, colaboran con el desarrollo de una disciplina positiva, como una respuesta evolucionada a la disciplina escolar tradicional. Se analizan estas prácticas como medios para construir comunidades más sólidas y justas. Una acción ocasional no generará un impacto comunitario significativo: se trata de construir una cultura abierta a la participación y a un manejo responsable y transparente de la autoridad, un ambiente educativo donde la disciplina respete la dignidad de la persona. Por lo anterior, se

identifica el fortalecimiento de la comunidad educativa dentro del CFJZ como un elemento clave en el apoyo para la elaboración de los y las jóvenes de un proyecto de vida.

Al respecto, la población docente que trabaja con esta población estudiantil, privada de libertad, logra identificar estrategias individuales disciplinares para motivar a sus estudiantes en la formulación de habilidades productivas, no obstante, son pocos quienes logran identificar estrategias interdisciplinarias para estimular el desarrollo de un proyecto de vida en jóvenes en situación de riesgo social.

El cuerpo docente menciona como principal apoyo para favorecer las estrategias interdisciplinarias que beneficien el desarrollo de un proyecto de vida de jóvenes en riesgo social, el recibir capacitación en temáticas relacionadas con proyecto de vida y atención de situaciones particulares de la población, pues refieren que no es igual trabajar en una institución educativa formal que en una con población privada de libertad.

Como educadores, es nuestra tarea generar ambientes que trasciendan las reacciones a situaciones específicas y que tengan una visión integral de la dignidad de cada niño, niña y adolescente, observándole como sujeto de derechos y participe activo en su integración -y en caso necesario, reintegración- a una comunidad que le ofrezca sentido de identidad, respeto y orgullo, así como la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial.

Al integrar las disciplinas de la educación especial, la orientación y la psicología, ha sido posible analizar las respuestas individuales de cada participante desde una perspectiva más amplia que tome en cuenta las necesidades integrales de los individuos y de la dinámica psico socio educativa de esta población. Se recomienda que futuras investigaciones sobre esta temática mantengan un enfoque interdisciplinario.

Recomendaciones

La población requiere de apoyos externos para poder elaborar un proyecto de vida que les abra opciones más allá de simplemente sobrellevar la situación actual y que

se traduzca en estrategias concretas. Este tipo de apoyo es fundamental, no solo en un entorno de acompañamiento psicosocial, el cual es en sí muy importante, sino también desde el ambiente educativo, dado que muchos de los Yo Esperados están relacionados con el logro académico. Por tanto, la elaboración de estrategias educativas como un proceso de alcanzar metas concretas en el corto y mediano plazo, resulta un paso estratégico para la formación en habilidades relacionadas con el capital motivacional y la capacidad para elaborar un proyecto de vida.

Se identifica la necesidad de continuar con el trabajo sobre el tema de proyecto de vida en espacios diversos en cuanto a los aspectos de identidad y cultura, considerando las particularidades de aprendizaje de la población en situación de privación de libertad.

Un aspecto importante para futuras investigaciones constituye la baja escolaridad que presentan las y los estudiantes participantes de este estudio, quienes tienen sobre edad para el nivel educativo que cursan.

XI. Informe financiero

Se adjunta en los anexos lo correspondiente al año 2018 y 2019.

XII. Aspectos éticos

Consentimientos:

Con respecto a los aspectos éticos, se elaboró el formulario de asentimiento informado, para participantes mayores de 12 años y menores de 18 años. Antes de aplicar cada instrumento, el asentimiento fue leído y explicado por parte de las investigadoras. Una vez que se da el visto bueno, el documento es firmado por la persona que participa, la investigadora y un funcionario de la institución Centro Formación Juvenil Zurquí que firma como testigo.

Para el equipo docente se elaboró un consentimiento informado, éste fue leído y firmado por cada docente antes de iniciar la entrevista o el grupo focal. En él consentimiento se solicita el permiso para grabar en audio cada una de las entrevistas.

De igual forma, el equipo de investigadoras está comprometido con la confidencialidad de alguna información que no es relevante para la investigación, por lo que el Centro Formación Juvenil Zurquí, cuenta con la discreción por parte de las investigadoras.

XIII. Referencias

American Civil Liberties Union (ACLU) (2018). *School-to-Prison Pipeline*. Recuperado de: <https://www.aclu.org/issues/racial-justice/race-and-inequality-education/school-prison-pipeline>

Arboleda, J. (2000). *Mi proyecto de vida. Programa Jóvenes en acción*. Cali, Colombia: Corporación Para el desarrollo de la educación popular de Cali.

Braithwaite, J. (2018). Minimally Sufficient Deterrence. *Crime and Justice: A Review of Research*, 47: 69-118. <https://doi.org/10.1086/696043>

Clinkinbeard, S. & Zohra, T. (2012). Expectations, Fears, and Strategies: Juvenile Offender Thoughts on a Future Outside of Incarceration. *Youth and Society*, 44(2), 236-257.

D'Angelo, O. (1986). La formación de los proyectos de vida del individuo. Una necesidad social. *Revista Cubana de Psicología*, 3(2), 31-39.

D'Angelo, O. (2004). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. La Habana: CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>

de Mezerville, C., Meza, A., Ochoa, T. y Ovarés, Y. (2019). Aplicaciones educativas en secundaria para la prevención de la criminalización estudiantil: un enfoque desde la Justicia Restaurativa y los Derechos Humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(1). Disponible en:

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/11907/1704>
0

Kim, W. C., & Mauborgne, R. (2003). Fair Process. Managing in the Knowledge Economy. Harvard Business Review. *The Best of HBR*: 127-136.

Krauskopf, D. (2013). *Adolescencia y Educación*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Nathanson, D. L. (1992). *Shame and Pride: Affect, sex, and the birth of the self*. New York: W.W. Norton & Company.

Ochoa, T., & Rome, J. (2009). Considerations for arrests and interrogations of suspects with hearing, cognitive and behavioral disorders. *Law Enforcement Executive Forum Journal*, 9(5), 131–141.

O’Connell, T., Wachtel, B. y Wachtel, T. (2006). *Manual de reuniones restaurativas*. Real Justice: CONAMAJ.

Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 112-125.

Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 546-564.
<https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>

Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Uggen, C., J. Manza, and M. Thompson. (2006). Citizenship and reintegration: The socioeconomic, familial, and civic lives of criminal offenders. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 605(1), 281–310. Retrieved from <https://journals-sagepub-com.proxyiub.uits.iu.edu/doi/pdf/10.1177/0002716206286898>

UNICEF. (2017). Una revisión sistemática de los determinantes de la violencia que afectan a niños, niñas y adolescentes. Costa Rica. Recuperado de: <https://www.unicef.org/costarica/Innocenti-Violencia-2017.pdf>

Valencia, M y Giménez, E. (2014). El gran proyecto existencial de vida: El compromiso personal vinculado al colectivo. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(27).

VanderPyl, T. (2015). Easing reentry through employability skills training for incarcerated youth. *Journal of Applied Juvenile Justice Services*, 41-57. Retrieved from <http://npjs.org/jajjs/wp-content/uploads/2015/02/Easing-Reentry-VanderPyl-Final.pdf>.

Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo*. Pennsylvania, Estados Unidos: IIRP.

XIV. Anexos



Fechas de Visitas al CFJZ

Fecha	Hora	Grupos a pasar instrumento	Profesora encargada	Investigador a encargada	Acompañante
Martes 28 de agosto	12:10-3:30 p.m.	P3 (1 muchacha y 2 muchachos)	Sully Hernández	Yanúa Ovares	Sin acompañante
		A6 (1 muchacho y una muchacha)	Gabriela Villalobos (Matemática)		Sin acompañante
Jueves 30 de agosto	8:20-11:00 a.m.	A1 (5 estudiantes)	Adita Peña (Estudios Sociales)	Estrella Meza	Asistente Rebeca
Lunes 8 de octubre	12:10-3:30 p.m.	P1 y B2 juntos (7 estudiantes)	Elka Hernández (Informática)	Claire de Mezerville	Por definir
		A2 (6 estudiantes y 1 aparte).	Adita Peña (Estudios Sociales)		Por definir
Viernes 12 de octubre	8:20-11:00 a.m.	P2 y B1 (4 estudiantes). <i>(Hay que mandar a traer a los 3 de la B1).</i>	Joanna Rodríguez	Yanúa Ovares	Por definir

Fecha	Hora	Docentes a Entrevistar / Participar en Grupo Focal	Investigadora Encargada
Viernes 16 de agosto	2:30 p.m. - 3:00 p.m.	Grettel Gutiérrez Marchena	Claire de Mézerville López
Miércoles 21 de agosto	11:00 a.m. - 11:30 a.m.	Adalberto Fuentes Reyes	Claire de Mézerville López
Miércoles 21 de agosto	3:00 p.m. - 3:30 p.m.	Arelis Arias Araya Daniel Cordero Durán	Claire de Mézerville López
Viernes 23 de agosto	11:00 a.m. - 11:30 a.m.	Carlos Azofeifa Salas David Hernández Espinoza	Estrella Meza Rodríguez
Jueves 29 de agosto	11:00 a.m. - 11:30 a.m.	Susana Herrera León	Claire de Mézerville López
Martes 3 de septiembre	3:00 p.m.-3:30 p.m.	Johanna Rodríguez Soto Ada Peña Peña Gabriela Villalobos Marín Nasly Hidalgo García Priscilla Vargas Bonilla Guillermina Valverde Sevilla Esperanza Guadamuz Matarrita Elka Hernández Castro Juan Ruiz Jiménez Elia Viales Hernández	Yanúa Ovares Fernández
Lunes 4 de noviembre	2:00 p.m. - 3:00 p.m.	Elia Viales Hernández	Yanúa Ovares Fernández y Claire de Mézerville López



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EOEE

Escuela de
Orientación y
Educación Especial

INIE

Instituto de
Investigación en
Educación

Cuestionario de los “Posibles Yo” ¿Quién soy? ¿Quién quiero ser?

Edad: _____ **Género:** _____ **Grado escolar:** _____

¿Quién serás el próximo año? Todos tenemos una imagen de lo que nos gustaría ser y qué queremos evitar en el futuro. Piensa en el próximo año, imagina cómo serías y qué estarás haciendo el próximo año.

- **Cuadro 1:** En el espacio de abajo, escribe cómo esperas ser el próximo año (propósitos).
- **Cuadro 2:** Al lado de cada propósito, marca con “X” en el SÍ si actualmente estás haciendo algo para alcanzarlo, o en el NO si actualmente no estás haciendo nada para alcanzarlo.
- **Cuadro 3:** Para cada SÍ, utiliza el espacio del Cuadro 3 para escribir lo que estás haciendo en este año para alcanzar ese propósito.

Cuadro 1 El próximo año, espero ser:	Cuadro 2 Estoy haciendo algo para ser así		Cuadro 3 Si es así, ¿qué estoy haciendo ahora, para ser así el siguiente año?
	NO	SI	
1. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. _____ _____ –
2.. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. _____ _____ –
3. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. _____ _____ –

4. _____ _____ _____			4. _____ _____ _____
--------------------------------	--	--	--------------------------------

Ahora, piensa por un minuto en quién **no** te gustaría ser el próximo año -- aspectos que te preocupan o que quieres evitar ser.

- **Cuadro 1:** Escribe en el Cuadro 1 lo que no te gustaría ser el próximo año.
- **Cuadro 2:** Al lado de cada frase, marca con “X” en el SÍ, si actualmente sí estás haciendo algo para que ésto no ocurra el próximo año, o en el NO, si actualmente no estás haciendo nada para evitarlo.
- **Cuadro 3:** Para cada SÍ del Cuadro 2, escribe en el Cuadro 3 qué estás haciendo este año para evitar lo que no te gustaría ser el próximo año.

Cuadro 1 El próximo año, quiero evitar:	Cuadro 2 Estoy haciendo algo para evitar esto		Cuadro 3 Si es así, ¿qué estoy haciendo ahora, para evitar ser así el próximo año?
	NO	SI	
1. _____ _____			1. _____ _____
2.. _____ _____			2. _____ _____
3. _____ _____			3. _____ _____



4. _____ _____			4. _____ _____
-------------------	--	--	-------------------

Guía Entrevistas / Grupos Focales Docentes CFJZ II Semestre 2019

La siguiente guía de trabajo responde a los objetivos de investigación en el marco del proyecto *Aportes interdisciplinarios en la atención educativa de jóvenes en situaciones de riesgo social para la estimulación de habilidades productivas al plantear un proyecto de vida*. Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

1. Identificar las estrategias interdisciplinarias utilizadas por el personal docente y de apoyo que facilitan el desarrollo de habilidades hacia actividades productivas, en jóvenes en riesgo social.
2. Detectar las estrategias interdisciplinarias utilizadas por el personal docente y de apoyo que estimulan el desarrollo de un proyecto de vida en jóvenes en situación de riesgo social
3. Desarrollar junto al personal docente y de apoyo las estrategias interdisciplinarias que beneficien el desarrollo de un proyecto de vida de jóvenes en riesgo social.

Guía de Entrevista

Hola. Mi nombre es **(nombre de investigadora)** y la idea de esta conversación es comentarle sobre el trabajo que mis compañeras y yo realizamos el año pasado, lo que hemos encontrado y aprender de usted sobre cómo los temas de nuestro estudio se relacionan con el trabajo que usted y sus compañeros y compañeras realizan como educadores.

Lo que le pediré es contestar a una breve entrevista. Para participar de la entrevista, es importante que usted acepte libremente a firmar un formulario de consentimiento. Lo revisaremos juntos/as y yo contestaré a cualquier duda o inquietud. Si usted está de acuerdo con lo establecido, iniciaremos después de que lo firme. El consentimiento incluye la solicitud de grabar esta conversación. Iniciaré la grabación ahora.

Nuestra investigación es sobre el tema de Proyecto de Vida. En el siguiente video aclaramos lo que entendemos por esta temática y qué significa para este trabajo. Lo miraremos juntos/as.

En las entrevistas con los muchachos y muchachas en el 2018, encontramos que es común que ellos y ellas contestan cosas muy abstractas sobre cómo alcanzar sus metas. Cosas que suenan bien, pero que no necesariamente significan un plan realista.

1. Luego de ver el video, ¿cómo definiría en sus palabras “proyecto de vida”?
2. ¿Qué puede aportar usted desde su materia para que los y las jóvenes se planteen metas?
3. ¿Cómo motiva usted a los y las estudiantes para que desarrollen estrategias y actividades productivas para alcanzar esas metas?
4. ¿Cuáles acciones interdisciplinarias, es decir, de docentes de diferentes materias en conjunto, realizan para estimular estas metas en las y los estudiantes?
5. ¿Qué apoyos le ayudarían a sentirse mejor preparado/a para, desde la docencia, fortalecer el proyecto de vida de los y las jóvenes?

Guía de Grupo Focal

Hola. Mi nombre es **(nombre de investigadora)** y la idea de esta conversación es comentarles sobre el trabajo que mis compañeras y yo realizamos el año pasado, lo que hemos encontrado y aprender de ustedes sobre cómo los temas de nuestro estudio se relacionan con el trabajo que ustedes realizan como educadores.

Lo que les pediré es comentar tres preguntas de manera libre y abierta. La idea es que ojalá todos y todas puedan participar y externar sus opiniones. No es necesario que estén de acuerdo en todo.

Para participar de este grupo focal, es importante que acepten libremente firmar un formulario de consentimiento. Lo revisaremos juntos y juntas y yo contestaré a cualquier duda o inquietud sobre el mismo. Cada quien lo debe firmar de manera individual. Si usted está de acuerdo con lo establecido, iniciaremos después de que lo firme. El consentimiento incluye la solicitud de grabar esta conversación. Iniciaré la grabación ahora.

Nuestra investigación es sobre el tema de Proyecto de Vida. En el siguiente video aclaramos lo que entendemos por esta temática y qué significa para este trabajo. Lo miraremos juntos y juntas.

En las entrevistas con los muchachos y muchachas en el 2018, encontramos que es común que ellos y ellas contestan cosas muy abstractas sobre cómo alcanzar sus metas. Cosas que suenan bien, pero que no necesariamente significan un plan realista.

1. Luego de ver el video, ¿cómo definirían en sus palabras “proyecto de vida”?
2. ¿Qué pueden aportar ustedes desde sus respectivas materias para que los y las jóvenes se planteen metas?
3. ¿Cómo motivan ustedes a los y las estudiantes para que desarrollen estrategias y actividades productivas para alcanzar esas metas?
4. ¿Cuáles acciones interdisciplinarias, es decir, de docentes de diferentes materias en conjunto, realizan para estimular estas metas en las y los estudiantes?
5. ¿Qué apoyos les ayudarían a sentirse mejor preparados/as para, desde la docencia, fortalecer el proyecto de vida de los y las jóvenes?



INFORME FINANCIERO
PROYECTOS VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
PERIODO 2019

UNIDAD: **INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (INIE)**

Proyecto No. **724-B8-306**

Nombre del proyecto: **Aportes interdisciplinarios en la atención educativa de jóvenes en situación de riesgo social para la estimulación de habilidades productivas al plantear un proyecto de vida.**

Nombre responsable del proyecto: **M.Sc. Yanúa Ovares Fernández**

INGRESOS

PARTIDA	DETALLE	MONTO
1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	100 000,00
2-02-03-00	Alimentos y bebidas	100 000,00
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	150 000,00
6-02-02-02	Horas asistente (8 horas x 10.5 meses)	923 160,00
	TOTAL	1 273 160,00

EGRESOS

CÓDIGO PARTIDA	NOMBRE DE LA PARTIDA	MONTO INGRESOS PRESUPUESTADOS REALES	MONTO EJECUTADO
1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	¢99 982,95	¢99 982,95
2-02-03-00	Alimentos y bebidas	¢100 595,00	¢100 595,00
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	¢149 422,05	¢146 560,00
6-02-02-02	Horas asistente (8 horas x 10.5 meses)	¢919 013,37	¢919 013,37
	TOTAL	¢1 269 013,37	¢1 266 151,32
	Excedente**		¢2 862,05

****Corresponde a la diferencia entre los ingresos reales menos los gastos reales del proyecto**

JUSTIFICACIÓN DEL GASTO POR PARTIDA

PARTIDA	DESCRIPCIÓN GASTO	JUSTIFICACIÓN:
6-02-02-02	Horas asistente (8 horas x 10.5 meses)	Se designa a la estudiante Ramírez Guerrero Rebeca, P-14 7633135, 7633142. Carvajal Salazar Joselyn, P-14 7639792, 7639796, 7646348, 7646352

NOTA: No se aporta la información de los egresos de las demás partidas, debido a que la Vicerrectoría de Investigación realizó los trámites de las facturas.

Informe elaborado por:
Fecha: 27-11-2019

Licda. Sara Gamboa Umaña,
Jefa Administrativa, INIE

