



Psicología Educativa. Revista de los
Psicólogos de la Educación

ISSN: 2174-0550

revistas_copm@cop.es

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid
España

Sandoval Obando, Eduardo

Posibilidades educativas del adolescente infractor de la ley: desafíos y proyecciones a
partir de su propensión a aprender

Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, vol. 20, núm. 1, 2014,
pp. 39-46

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765433005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Psicología Educativa

www.elsevier.es/psed



Posibilidades educativas del adolescente infractor de la ley: desafíos y proyecciones a partir de su propensión a aprender

Eduardo Sandoval Obando*

Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile

INFORMACIÓN ARTÍCULO

Manuscrito recibido: 31/01/2014
Revisión recibida: 18/02/2014
Aceptado: 31/03/2014

Palabras clave:

Propensión a aprender
Modificabilidad cognitiva
Adolescente infractor de la ley
Historias de vida

Keywords:

Propensity to learn
Cognitive modifiability
Adolescent law offenders
Life histories

RESUMEN

Este trabajo describe las posibilidades educativas que poseen un grupo de adolescentes infractores de la ley insertos en el Programa Salidas Alternativas a partir de su propensión a aprender. Así, nos interesó identificar los patrones que integrarían la propensión a aprender de estos jóvenes y explorar los contextos en que propenden a aprender para revelar alternativas de modificabilidad cognitiva que apoyen sus procesos de reinserción social y educativa. El estudio utilizó el análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada y las Historias de Vida. En síntesis, pudimos observar que la propensión a aprender que exhiben estos adolescentes no estaría siendo debidamente reconocida y/o potenciada dentro de contextos formales de aprendizaje, recalcando la necesidad de repensar la escuela por medio de la generación de experiencias de aprendizaje mediado y la creación de ambientes activos –modificantes, donde se promueva la curiosidad, la exploración, la mediación de significados y la reciprocidad.

© 2014 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Producido por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

Educational opportunities of adolescent offender of law: Challenges and forecasts from its propensity to learn

ABSTRACT

The article describes the educational possibilities of a group of juvenile offenders referred to Alternative Outputs program, from its propensity to learn. Thus, we were interested in identifying patterns that integrate the propensity to learn of these young people, exploring the contexts where they tend to learn in order to reveal choices of cognitive modifiability that support social and educational reintegration. The study used content analysis, following the logic of the Grounded Theory and the Life Histories. In summary, we found that the propensity to learn shown by these adolescents would not be duly recognized and/or enhanced within formal learning contexts, emphasizing the need to rethink school through the generation of mediated learning experiences and creating active environments – modifiers, where curiosity, exploration, mediation of meaning and reciprocity are promoted.

© 2014 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Production by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

Contexto desde el que surge la investigación

La investigación surge a partir de un conjunto de reflexiones y experiencias vividas por el investigador durante los múltiples y complejos procesos de intervención que desarrolla, como encargado de casos, dentro del Programa de Salidas Alternativas (PSA)¹ de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) durante más de 3 años, estableciendo contacto con diversos jóvenes que son atendidos por este programa tras su participación y/o vinculación a uno o más episodios de infracción de ley, al ser judicializados por los tribunales de justicia.

Estos programas tienen una cobertura nacional y dependen del Servicio Nacional de Menores (SENAME) (2008), pero son ejecutados por organismos colaboradores (tales como ONG, fundaciones, etc.), los cuales tienen la misión de brindar un proceso de intervención socioeducativa a todos aquellos adolescentes que optan por una salida alternativa al juicio oral, dentro de lo contemplado en la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente n° 20.084.

Particularmente nos centramos en la profundización de las historias de vida de 4 jóvenes que se encontraban siendo atendidos por este programa, para identificar los patrones que integrarían su propensión a aprender, además de explorar los contextos en que propenden a aprender, para revelar alternativas de modificabilidad cognitiva que apoyen sus procesos de reinserción social y educativa.

Lo anterior cobra especial relevancia al darnos cuenta que las políticas públicas de Chile generan programas y acciones para el abor-

*La correspondencia sobre este artículo debe enviarse a Eduardo Sandoval Obando. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. E-mail: eduardo.sandoval.o@gmail.com

daje de estos jóvenes sin conocer adecuadamente esta problemática ni al sujeto involucrado, adoptando perspectivas reduccionistas y fragmentarias que coartan muchas veces sus verdaderas posibilidades educativas. En este mismo sentido, los procesos de escolarización formal se convierten muchas veces en un espacio inhóspito y expulsivo para estos adolescentes, al no tomar en cuenta sus recursos y experiencias previas, estableciendo indirectamente procesos de marginación y exclusión que terminan por aumentar las tasas de fracaso y deserción escolar. Así, la escuela recibe niños con grandes potencialidades pero conforme avanza en el proceso de escolarización este va perdiendo su genialidad, produciendo una fragmentación del saber y un anquilosamiento de su propensión a aprender, ahogándolo en un marco normativo intenso y rígido que castiga la curiosidad, el error y la exploración.

Por ende, lo valioso de este trabajo es que gira en torno a la propensión a aprender de estos adolescentes, temática de estudio totalmente inédita, relevante y necesaria en la región de Los Ríos, que pretende esclarecer por qué un adolescente infractor de la ley aprende con tanta facilidad en contextos y espacios informales, por qué se le dificulta tanto aprender dentro del sistema escolar formal (escuelas, liceos, etc.) y cuáles son los factores que posibilitarían implementar procesos de modificabilidad cognitiva en estos adolescentes.

Para ello nos propusimos los siguientes objetivos:

- Identificar y analizar los patrones que integrarían la propensión a aprender de los adolescentes infractores de la ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la Asociación Cristiana de Jóvenes, a partir de su trayectoria vital.
- Identificar y describir las condiciones, contextos y situaciones en las cuales se manifiesta la propensión a aprender de estos jóvenes.
- Revelar alternativas de modificabilidad cognitiva para el adolescente infractor de la ley, gracias a su propensión a aprender a lo largo de sus historias de vida, que potencien sus recursos y competencias personales.

Relevancia y pertinencia del estudio

Este trabajo permitió explorar la propensión a aprender de los jóvenes infractores de la ley desde la educación y el aprendizaje informal como un espacio idóneo para la integración socioeducativa, aportando insumos teóricos y prácticos para el mejoramiento y fortalecimiento de las políticas públicas relacionadas con las diversas dimensiones del quehacer social (educacionales, económicas, familiares, etc.) que tienen incidencia directa sobre éstos adolescentes, que aporten y contribuyan a comprender con mayor profundidad esta realidad social.

Asimismo, los resultados tensionan las estrategias de intervención diseñadas por el Servicio Nacional de Menores (SENAME), en el eje de Justicia Juvenil, para replantear las estrategias de reinserción social y educativa, convirtiendo a las escuelas en un espacio inclusivo que combata los procesos de marginación y exclusión que enfrentan estos jóvenes.

En lo práctico, presentamos información relevante, desde la visión de los propios jóvenes (para quienes es posible que no lo sepan, o incluso que no lo sospechen), respecto de su propensión a aprender, pesquisa que resulta clave para contribuir a la implementación de futuras intervenciones en torno a la reinserción educativa y social.

Dicotomías del mundo escolar

La escuela se ha visto profundamente cuestionada al resistirse a las transformaciones sociales que han surgido en esta época, reproduciendo anacrónicamente los modelos ideológicos y socioeconómicos imperantes, profundizando las diferencias sociales en lugar de resolverlas y transformándose en un instrumento de poder al servi-

cio de las clases dominantes (Althusser, 1988; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985), de ahí que rechace e invalide las experiencias previas con las que cuentan estos adolescentes, “desarrollando un proceso implacable de apropiación y monopolización ilegítima de la educación, imponiendo un modo de ser escolar excluyente de otros modos posibles” (Calvo, 2008, p. 237). De esta forma, todo aquel repertorio de experiencias previas que desarrollan son desechadas por los procesos de escolarización ya que no se acoplan a la planificación, programas y objetivos institucionalmente instaurados como parte del proceso de enseñanza aprendizaje impuesto. La cultura escolar se rige por patrones dicotómicos que no permiten la emergencia de la espontaneidad y la complejidad, de tal forma que se “exacerba la creencia de que sólo la escuela tiene la propiedad de la educación” (Calvo, 2008, p. 238). Todo aquello que se escape de la lógica escolar formal no puede ser reconocido ni validado por éste y, por ende, queda relegado al olvido.

Ante este panorama tan adverso los adolescentes infractores de la ley experimentan un quiebre y un desencantamiento significativo, dado que no se les permite desplegar adecuadamente sus competencias y recursos personales, ahogándolos en un marco normativo intenso y rígido que termina por precipitar el fracaso y la deserción escolar, “proceso que, en gran parte de los casos, ha sido acompañado por repitencias, bajos rendimientos, abandonos parciales, expulsiones, entre otros” (Flamey, 2006, p. 5). Pese a esto es posible ver con qué facilidad aprende un adolescente en el contexto informal, descubriendo y estableciendo nuevas relaciones posibles. De manera que “la lista de experiencias y aprendizajes es infinita en su diversidad, pero todas tienen en común el haber sido emergentes, caóticas, aleatorias y profundas en nuestra vida” (Calvo, 2010, p. 93). Por eso este tipo de aprendizajes es tan innovador, porque “se lleva a cabo en y con la vida diaria, cotidiana, donde sus momentos son esporádicos, ocasionales, casuales, fortuitos, de efecto más permanente o pasajero, según sean las condiciones temporo-espaciales de la relación subjetiva, sea con una persona u objeto” (Calvo, 2008, p. 242).

No obstante a lo anterior, la lógica epistemológica cartesiana imperante en los procesos de escolarización² se caracteriza por la entrega planificada de conocimientos, la corrección disciplinaria de los comportamientos indeseados y la inserción en el mundo productivo, convirtiéndose en un espacio eminentemente normativo que transmite códigos muy diferentes a los que posee un adolescente infractor de la ley, y que además no permite que el azar, la creatividad, la autonomía y la improvisación cumplan su rol educativo.

Ante este panorama tan adverso, el adaptarse a la escuela es un foco de permanente tensión y conflicto para estos jóvenes y, a su vez, la escuela no logra reconocer las características y necesidades educativas que estos exhiben, precipitándolos de alguna forma a la deserción escolar, la cual “mientras más precoz, genera más posibilidades de que el adolescente presente conductas delictuales” (Fernández, 2003, p. 5; Gottfredson, Sealock y Koper, 1996). La deserción escolar está altamente correlacionada con la iniciación y reincidencia en el delito, aunque tampoco opera como un fenómeno de causa y efecto. Lo que sí se observa es una permanente contradicción entre el joven (experiencias previas, expectativas, historias de vida) y la escuela, sumado al conflicto que generan las normas instauradas por el sistema escolar, que actuarían como uno de los mecanismos responsables de la adquisición por parte del niño de sus primeras experiencias de mal comportamiento y de “desafección normativa con el sistema escolar formal” (Tsukame, 2010, p. 3).

Marco conceptual del estudio

Aprendizaje informal y propensión a aprender

Se entiende por aprendizaje informal, según Asensio y Pol (2002, p. 49), a toda aquella experiencia de aprendizaje que emerge por la participación de la persona en alguna actividad, sin que haya un pro-

ceso directo de formación escolar, o donde no existe una intención prescriptiva de enseñanza, sino que es un proceso de aprendizaje autodirigido (es decir, ocurre en la vida misma y fluye desde el nacimiento), siendo coherente esta perspectiva con la propensión a aprender y las posibilidades educativas de estos jóvenes. A este tipo de educación se la define como ilimitada, compleja, autodirigida, asistemática y marginal, como una verdadera oportunidad para el desarrollo del ser humano.

Por tanto, la potencialidad de la educación informal radica en permitir que el estudiante, durante el proceso de aprendizaje, fluya caóticamente, ya que este fluye genera y permite el despliegue de la creatividad y la curiosidad por aprender, el surgimiento de preguntas novedosas que le permitan descubrir el mundo, pero que en el sistema formal obligarían al profesorado a imponer esa línea causal del control y el poder que le otorga ser el poseedor del conocimiento existente en el aula.

De acuerdo a lo anterior, en la educación informal es el propio joven quien determina lo que quiere aprender (qué), el tiempo en que quiere aprender (cuándo) y hasta cómo lo quiere aprender (Gómez, 2009, p. 40). Es la acción difusa y no planificada que ejercen las influencias ambientales, tales como la familia, el trabajo, el grupo de pares, la comunidad, los medios de comunicación, etc. Por lo tanto, un adolescente infractor de la ley en situaciones educativas informales se esfuerza por aprender más que en la escuela, pero nunca más allá de lo que le es posible según su maduración y desarrollo cognitivo, ni por debajo de sus capacidades (Calvo, 2002, p. 234).

Sin embargo, en el sistema escolar actual el aprendizaje adquiere un carácter rígido y estructurado, conducente a una certificación, en el que se promueve la subordinación a priori a la autoridad a través de un currículum oculto, se estimula la dependencia emocional por hacer que el adolescente deba esperar decisiones y recompensas que lo afectan sin su intervención, por lo que menoscaba la autoconfianza intelectual al privilegiar la transmisión aglutinada de cierta información y de cierta manera de pensarla, descalificando o desvalorizando informaciones y formas alternas de pensarlas, con lo cual también uniformiza el juicio e inhibe el disenso (Gómez, 2009 pp. 45–46).

Por consiguiente, la propensión a aprender y a enseñar queda recluida bajo normas que uniforman qué enseñar, cómo hacerlo, con qué ritmo y eficacia, adecuando las exigencias según años y madurez (por ejemplo mapas de progreso e indicadores de logro, propuestos por MINEDUC), instaurando los criterios de evaluación (pruebas, exámenes, trabajos teóricos, etc.), habitualmente medición, y sanción para los que no rinden de acuerdo a los criterios mínimos requeridos dentro de la escuela. El efecto es tan penetrante que la propensión a aprender se manifiesta en el aprender a que no se puede aprender, que no se tiene la capacidad para ciertas áreas o que no se es capaz.

Experiencias de aprendizaje mediado: bases de la modificabilidad cognitiva

En este enfoque, el desarrollo cognitivo de los individuos no dependería exclusivamente de la capacidad que éstos tengan de obtener beneficios de los estímulos y aprendizajes extraídos de su entorno cercano (independientemente de las condiciones de desarrollo o experiencias previas adquiridas), sino que éste podría ser potenciado a través de experiencias de aprendizaje mediado, donde un tercero (figura del mediador) es quien acerca el mundo al sujeto, organizando e interactuando con aquellos estímulos más relevantes de su entorno, posibilitándole ampliar sus recursos cognitivos, descubriendo nuevos y complejos aprendizajes para su adaptación al medio.

Particularmente, Feuerstein, Rand y Rynders (1998) acuñan el término de experiencia de aprendizaje mediado, descrito como toda “interacción durante la cual el organismo humano es objeto de la intervención de un mediador; el aprendiz no sólo se beneficia de un estímulo particular, sino que a través de esta interacción se forja en

él un repertorio de disposiciones, propensiones, orientaciones, actitudes y técnicas que le permitan modificarse con respecto a otros estímulos”. De tal forma que el desarrollo que estos jóvenes podrían lograr en colaboración con otros estaría dado por su capacidad de cambio y flexibilidad que tenga para avanzar desde un nivel de funcionamiento hacia otro más complejo y elevado que le permita enfrentar y resolver nuevas situaciones o problemas.

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

Por ende, serían estas experiencias las que harían posible la modificabilidad cognitiva como algo mucho más complejo y significativo que un simple cambio, donde el sujeto sería capaz de ampliar sus esquemas cognitivos y enriquecerse con nuevas estructuras de comportamiento que previamente no existían ni creía poseer, movilizándolo al sujeto a convertirse en un sujeto más abierto y receptivo al cambio, que se va construyendo desde la interacción con su entorno (cultura, agentes socializadores, pares, etc.), siendo este proceso asistemático y dialógico, coherente con la manifestación de su propensión a aprender. Además, reconoce la necesidad de transformar la escuela, al ofrecer la oportunidad de desarrollar los recursos cognitivos y el talento de cualquier individuo que reciba una correcta mediación. Al respecto, Feuerstein (1991) sostiene que “no necesitamos preguntarnos si los alumnos pueden o no aprender, sino cómo es necesario enseñarles de modo tal que la enseñanza active su potencial de aprendizaje disponible y favorezca su modificabilidad cognoscitiva estructural”.

Sin embargo, es necesario enfatizar que la modificabilidad cognitiva se alcanzaría, de acuerdo con Feuerstein (1983), a través del establecimiento de ambientes activos modificantes, es decir, contextos y situaciones que generan calidades e intensidades de interacción activas y profundas entre el individuo y un otro (mediador), el cual invita al individuo a situaciones desafiantes, a la solución de problemas complejos y heterogéneos que actuarían como productores y amplificadores de cambio en las estructuras del pensamiento y, por ende, de experiencias de aprendizaje que impulsen el desarrollo cognitivo del sujeto y su verdadero potencial de aprendizaje. Transformar el territorio escolar significa avanzar hacia reformas educativas que potencien y den relevancia a la interacción del educando con otros (potenciales mediadores) en su proceso de aprendizaje, desplegando al máximo sus funciones cognitivas y competencias personales. Estos procesos mediacionales, según Feuerstein (1983), deben cumplir con algunos criterios básicos, como la intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, búsqueda de lo nuevo y lo complejo y mediación del significado, para lograr impactar significativamente en el niño y la emergencia de nuevas relaciones posibles.

A su vez, esta perspectiva rompería con aquellas profecías autocumplidas que conciben a los adolescentes infractores de la ley como sujetos incapaces de aprender o adquirir aprendizajes complejos en el ámbito escolar, haciéndolos más propensos al fracaso y la deserción. Por ello, pareciera ser que la mayor tasa de fracaso y deserción escolar que experimentan estos jóvenes sería producto de los determinantes distales³ que lo afectan y no por su incapacidad para aprender. Por ello, si estos adolescentes conviven desde temprana edad en un entorno teñido por una alta privación sociocultural, disfuncionalidad familiar, carencias socioeconómicas, bajo nivel de estimula-

ción por parte de los padres, etc. y un bajo impacto de los determinantes proximales, el panorama escolar seguiría siendo bastante sombrío.

No obstante, aquí emergen las potencialidades educativas de la modificabilidad cognitiva descritas por Feuerstein (1991), en el sentido que todos estos factores podrían ser revertidos por medio de los determinantes proximales del aprendizaje que movilicen al adolescente hacia experiencias positivas de aprendizaje mediado, donde pueda identificar y desplegar al máximo sus potencialidades y recursos cognitivos.

La vinculación hacia aquellos mediadores proximales (presentes en el entorno inmediato de un sujeto) posibilitaría desenmascarar y expandir su verdadero potencial de aprendizaje. Así, el desarrollo humano sería visto como un "proceso de influencia mutua a lo largo de la vida que permite a los sujetos transformar su propia realidad para alcanzar, dentro del marco ético de su cultura, la mejor calidad en sus interacciones con el entorno" (Meléndez, 2004, p. 6). Es decir, en la medida en que estos adolescentes sean apoyados en el reconocimiento y comprensión de sus competencias y recursos personales para descubrir actividades que los enriquezcan positivamente lograrían transformarse en personas más autónomas y creativas, potenciando sus propios talentos y, por ende, ampliando su repertorio conductual y estructuras del pensamiento.

Metodología empleada

Este trabajo lo desarrollamos desde un enfoque interpretativo cualitativo, sustentado en dos tradiciones teóricas relevantes para la investigación social y educativa: la primera de ellas corresponde a la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002) y la segunda a las Historias de Vida (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Pineau y Jobert, 1989; Pineau y Le Grand, 1993).

Recurrimos a las historias de vida de relatos paralelos (Pujadas, 1992, p. 14), basada en las entrevistas en profundidad semi-estructuradas (Flick, 2004), puesto que nos permitieron analizar e interpretar los hechos de la vida de una persona para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo, "de su experiencia de largo plazo, contada a un investigador y/o surgida del trabajo con documentos y otros registros vitales" (Vasilachis, 2006, p. 176). Además, de acuerdo con Miller (2000, p. 2), tienen dos implicancias centrales para la investigación cualitativa. La primera es la centralidad que adquiere el tiempo en la historia de vida ya que, más que otros abordajes centrados en el presente, este enfoque construye su práctica en la relación entre pasado, presente y futuro que expresa el entrevistado. La segunda es la importancia de la familia (la de origen y la formada por el entrevistado) en la vida de las personas, rompiendo con la ficción de los individuos atomizados, permitiéndonos conocer desde dentro lo que ocurre en el mundo del adolescente.

El trabajo de campo se desarrolló en tres instancias: construcción de líneas de tiempo, autobiografías y entrevistas en profundidad (durante 2011-2012). A partir de la información recopilada en las primeras fases del trabajo de campo (construcción de las líneas de vida y las autobiografías aportadas por los participantes), y tras realizar el proceso de codificación y transformación de los datos, se procedió a la elaboración de las temáticas y preguntas orientadoras que conformarían el guión de las entrevistas en profundidad, que la presente investigación definió apuntando a los objetivos descritos inicialmente.

El proceso de codificación, reducción de los datos y categorización se realizó con el apoyo de la herramienta informática Atlas-Ti⁴ facilitándonos la organización y análisis de la información. Las ventajas de estas herramientas informáticas en la investigación cualitativa son la velocidad en el manejo de los datos (Seale, 1999), la gestión, búsqueda y exposición de los datos, la potencialidad y multiplicidad de relaciones que se pueden establecer, lo que facilita un mayor volumen y aprovechamiento de los datos e información recopilada durante la investigación.

Discusión de resultados

Este estudio procesó los datos recurriendo al análisis de contenido bajo la lógica de la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002), decisión metodológica que nos posibilitó descubrir e interpretar las categorías de análisis más relevantes dentro del estudio, develando la voz de sus protagonistas (Rodrigo, Ismael, Jaime y Jason)⁵ para responder a los objetivos propuestos inicialmente.

a) Patrones de la propensión a aprender

La propensión a aprender que poseen estos adolescentes se caracterizaría por: la repetición, como mecanismo natural de aprendizaje (Rodrigo: "... contra más uno practique las cosas, no se po manejar, sacar leña de, no sé si está en una cuesta, sacarla de arriba, todo eso, cortar con la moto sierra, todo y eso uno lo va aprendiendo, cuando va practicando más cada vez... a buscar leña uno lo aprende..."), el esfuerzo y la perseverancia (Jaime: "... me caía, me pelaba las rodillas, los brazos, el codo...y después de un tiempo, aprendí a andar más seguido solito... hay que ponerle empeño..."), la autonomía y libertad (Ismael: "... en inglés yo no entendía nada, pero internet me ha ayudado...lo que salía en español, había que traducirlo... entonces usaba un traductor..."), una alta influenciabilidad e impulsividad (Andrews y Bonta, 2006) (Jason: "... en ese tiempo igual era chico y no pensaba llegaba y hacía las cosas... igual cuando juego a la pelota soy muy picante, soy muy impulsivo, que hacemos así, si me pico, no pienso así tres veces en pegarle un combo una patada, sino me bota...), donde los adolescentes dirigen sus recursos cognitivos de manera autoorganizada hacia actividades que les parecen relevantes, novedosas y atractivas, sin mediar en las consecuencias de tales acciones, explicándose de alguna forma los episodios de infracción de la ley, judicializados o no, que han cometido estos adolescentes a lo largo de sus trayectorias vitales. Asimismo, se desarrolla entre procesos permanentes de observación (Ismael: "... mi papá me llevaba para todos lados para que lo acompañe para que aprenda. En un tiempo más vas a crecer, me dice, y para que me ayudes porque yo voy a estar viejo y voy a necesitar que me ayudes y de ahí cuando yo ya crecí ya, mi papá me dijo vamos al monte me dijo y ahí empecé a trabajar y cuando yo estaba en el campo le ayudaba en todo..."), imitación (inédita y subjetiva) y emulación de miembros específicos de la sociedad (Calvo, 2008, p. 65), puesto que la adolescencia es una etapa evolutiva caracterizada por la vinculación de los jóvenes al grupo de pares donde adquieren nuevos y diversos aprendizajes, los cuales muchas veces no son reconocidos o valorados adecuadamente dentro de espacios formales de aprendizaje (representado por los liceos a los que pertenecen). Sin embargo, son relaciones que permiten comenzar a configurar su identidad (como meta evolutiva significativa para un adecuado desarrollo humano). En este sentido, resulta interesante observar cómo la influenciabilidad (Rodrigo: "... no sé por qué yo me metí, en ese delito... ¡por mi pareja!, por un problema que tenía con el guardia, y yo por ella, para defenderla a ella, le pegué aquel guardia, y ahí influyó todo po, y ahí me metí acá, por no, por no que le peguen a ella, y ahora yo creo que en todo influyó po...") que caracteriza la propensión a aprender de estos adolescentes no siempre es negativa (al proporcionar a los jóvenes una identidad provisional que pueden adoptar, por lo menos temporalmente, hasta que alcancen una identidad más estable en fases posteriores del desarrollo), ni uniforme (siendo capaces de alternar su inserción en diversos grupos de pares, como también en otros espacios comunitarios, tales como la Iglesia, el deporte, el mundo laboral), ampliando su repertorio de aprendizajes y potenciando diversas habilidades o recursos, que muchas veces desconocían (Jaime: "... ¿cómo aprendo?... mmm... no lo tengo claro...").

Asimismo, es posible identificar que la propensión a aprender de estos adolescentes alcanzaría un desarrollo óptimo en contextos de aprendizajes abiertos, donde los propios jóvenes puedan convertirse

en los protagonistas de su proceso de aprendizaje (Jaime y la elección de su vestimenta: "... he aprendido a elegir mi ropa, a vestirme a la pinta mía, algo que se adapte a mi cuerpo... y no vestirme al gusto de los demás... hago unos detalles... y la hago para mí... mi estilo..."), reconociendo el carácter social que éste tiene y fomentando el deseo de aprender en diversos espacios y contextos, validando cada una de sus experiencias previas (Jason: "... me he dedicado a estudiar... y como juego hartito a la pelota... soy así como respetuoso igual me tienen hartito cariño, porque no soy así de andar faltando el respeto sino que soy así callado, como tímido así, entonces ellos me dicen que igual tengo que tener personalidad para hablar delante de la gente igual..."). Estas condiciones y oportunidades de desarrollo experimentarían cierto nivel de estancamiento/anquilosamiento dentro de contextos formales de aprendizaje (Ismael: "... mi liceo es rígido... muy exigente, el liceo tiene hasta segundo medio y el único curso como que le tienen marcado es el primero... al primero lo marcan por todo... los del primero andan rayando los baños... no me gusta nada... ya que los profesores cuando pasan materia, no explican bien... por eso uno les reclama y los anotan y si no los mandan para afuera y no explican bien y a mí lo que más me cuesta es matemáticas e inglés..."), espacios en los cuales la norma o regla se convierte en la guía ordenadora de los procesos de desarrollo de los adolescentes, propiciando una fuerte tendencia homogeneizadora (Muñoz, Vásquez y Sánchez, 2013, p. 102), que artificializa y limita la propia experiencia del aprender (Rodrigo: "uno tiene que estudiar, si quiero aprender bien los contenidos, tiene que estudiar, tiene que esforzarse, tiene que ir a clase, y poner harta atención po, y si a uno no le queda, bueno, estudiar en su casa, preguntando, y así uno mismo puede ir aprendiendo cada día más, lo que no le quedó claro, a, al otro día ya profesor sabe que, no me quedó claro esto, porque no me lo explica y así uno se da cuenta, y se ve que uno lo aprendió bien, para que uno lo pueda decir ya ahora lo sé bien, y eso es lo que me motiva..."), siendo que esta es precisamente una cualidad humana innata, pero que al escolarizarse las intenciones educativas no trascienden más allá del mero discurso.

b) Elementos posibilitadores de la modificabilidad cognitiva

Este trabajo refleja algunos de los elementos esenciales que exhibirían estos jóvenes y que harían posible la modificabilidad cognitiva, tales como:

- Altos niveles de resiliencia desplegados a lo largo de sus trayectorias vitales (Rodrigo: "... cuando uno va a caer de repente no va a ver nadie que lo levante y va tener que levantarse solo, valerse por sí mismo, me entiende porque como se dice de repente no están los amigos, está la pura mamá el papá, pero va a llegar el momento en que ya no van a estar, me entiende y ahí va tenerse que valerse uno por sí mismo po, cuando ellos ya no estén... y uno esté pasando un problema... va a tener que tener valor y decir yo voy a pararme solo... me ha enseñado de que uno solo igual tiene valor... de que la vida también tiene dificultades y problemas...").
- Relaciones afectivas significativas, las cuales de una u otra forma adoptan características básicas de un mediador (Jason: "... yo no era falto de respeto... era como bien humilde, así calladito, no hacía desorden... especialmente el pastor... quien me entregaba orientación, afecto y motivación para superarme... era además, como mi profesor más apegado... era simpático, como dialogaba con nosotros, nos aconsejaba, igual era evangélico, cristiano, igual hablaba que no hagamos esto... me levantaba el ánimo..."), capaz de identificar y potenciar sus recursos y potencialidades, teniendo una visión positiva de ellos (evitando la estigmatización), transmitiéndole confianza y afecto (Ismael: "... como yo me porto bien con ella, le hago caso en todo, ella también se porta bien conmigo; los fines de semana a veces yo le pido una

plata, le digo dame cien pesos ya toma ahí tienes y me da más de lo que yo le pido para salir el fin de semana... me apoya si le hago caso... confianza..."), reflejando, en parte, algunos de los criterios básicos que posibilitan las "experiencias de aprendizaje mediado", tales como la intencionalidad y reciprocidad propuestos por Feuerstein (1991), al compartir las intenciones con el sujeto en un proceso mutuo de enriquecimiento y desarrollo que valore las capacidades y potencialidades de estos adolescentes (Rodrigo: "... el poder no se po hacer una cosa por mí mismo, el de poder estudiar por mí mismo, el poder esforzarme por lo que yo quiero, y todo eso, es lo que yo me he podido dar cuenta, de poder hacer cosas por mí mismo... todo eso son habilidades que yo tengo, que yo tenía escondida, pero no me daba cuenta, de mí mismo, me entiende...").

- Inserción comunitaria significativa: espacios y contextos en los cuales los adolescentes reciben apoyo y orientación permanente (Jaime: "... a los quince fue mi primer campamento, en Santiago por scout... nos fuimos de campamento por una semana... di con esto (el PSA ACJ), me dieron la posibilidad de venir para acá, que aquí me hicieron cambiar mi mentalidad, mi forma de ser..."), en la superación de aquellas experiencias de fracaso (tal como una infracción de la ley).
- Importancia de compartir (Moreira, 1997), entendiéndolo como una actividad permanente, significativa y relevante para el adolescente (Rodrigo: "... me gusta compartir con los demás... se reúne toda la familia, compartimos bien... me gusta estar en mi casa tener amigos..."). Por lo tanto, es imprescindible que la información y/o contenidos (que se pretenden mediar con los jóvenes) sea reveladora y altamente significativa, desde el punto de vista de su estructura externa, para que sea coherente con su realidad, clara, organizada y factible de ser relacionada con sus esquemas de conocimiento previos existentes en su estructura cognitiva (Jason: "...en el liceo, que igual aprendo hartito, y cuando tengo una duda le consulto al profesor para que me explique la materia, para que me vaya diciendo lo que me falta y en qué tengo fortalezas y en cuál ramo tengo debilidades, preguntarle al profesor... estudiando hartito y poniendo más atención en clases...").
- Deseos de superación personal, por medio de la definición de un proyecto de vida en los adolescentes, siendo capaces de fijarse metas desafiantes y complejas que le permitan, por un lado, desmascarar su verdadero potencial de aprendizaje y al mismo tiempo favorecer sus propios intereses (Rodrigo: "... ser uniformado... entrar al Ejército de Chile, donde está mi hermana, allí me gustaría llegar, poder ser un gran servidor a la patria... bueno vi a mi hermana que llegó a ser uniformada, y ya le queda poco para egresar de ahí... o ingresar a la educación superior... estaba viendo la carrera de prevencionista de riesgo, o si no sacar mi licencia de conducir, para poder conducir camiones de carga pesada...").

c) Contextos y situaciones de aprendizaje

Esta investigación nos permitió observar que los jóvenes transitan desde lo formal a lo informal, alcanzando una amplia heterogeneidad en sus aprendizajes, evidenciando que la propensión a aprender que estos poseen se manifiesta con mayor claridad en contextos informales de aprendizaje (tales como multicancha, sector agrícola, plaza de juegos o espacios públicos). Tal como lo describe Jaime ("... en la calle igual, a veces con los amigos... en las poblaciones, en otras poblaciones, en la población de mi primo... o en las poblaciones de otros amigos... casas de amiguitos míos... de mis compañeros de curso... a jugar a la pelota... lo logré gracias a mis amigos, al apoyo que me dan... a mis papas igual... a mi hermano igual... jugábamos juntos..."), fluyendo de manera autoorganizada, posibilitando la adquisición de una amplia gama de destrezas y habilidades (muchas veces

desconocidas hasta por los propios jóvenes), reflejando un amplio repertorio de funciones cognitivas cuando se analiza minuciosamente un acto delictivo (desplegando la toma de decisiones, la abstracción y la conceptualización, la planificación, la observación, la comparación, el razonamiento, la memorización, la atención, la reorganización, etc.). De ahí que estos jóvenes revelan, intencionalmente o no, un menor desarrollo de habilidades sociales (como la empatía o la asertividad), dado que a lo largo de su trayectoria vital han aprendido (con mayor o peor suerte) a sobrevivir y superar las adversidades que obstaculizan su desarrollo.

Paradójicamente, esta enorme propensión al aprendizaje experimenta periodos de profundo anquilosamiento cuando los jóvenes se ven sometidos a los procesos de escolarización en que se coartan sus oportunidades de desarrollo (Ismael: "... uno aprende una vez y después como que los ejercicios, después como que todos son iguales o se van repitiendo, tienen algo parecido y uno va aprendiendo; los ejercicios varían y después uno con una consulta los puede hacer... voy siguiendo el proceso que me dicen...), además de que como parte de la adolescencia luchan por su autonomía, desafiando permanentemente las normas y la tendencia homogeneizadora de la escuela (Jaime: "... como que no aprendí casi nada, cuando estuve en la mulato... pero ya como después en como en cuarto o quinto parece, como que ya no me gustaba estar... en la misma escuela... los compañeros eran muy pesados... no quería estar más ahí... porque a toda costa querían echarme de la escuela... porque ya me conocían... sabían cómo era yo... más encima que la directora era pesa' conmigo igual, no me gustaba eso, así es que le dije yo si es que me podían cambiar de escuela más cerca de la casa, y ahí me tuvieron que cambiar..."), optando muchas veces por el abandono escolar.

Otra manera de explicar el proceso a través del cual la propensión a aprender de éstos adolescentes se ve limitada dentro de contextos formales de aprendizaje radica en que promueve saberes descontextualizados (Scribner y Cole, 1982), con una fuerte tendencia homogeneizante, instaurando contenidos planificados arbitrariamente, lo que precipita y acrecienta una amplia gama de conflictos entre el sujeto y el sistema escolar.

Contrariamente a lo anterior, estos adolescentes, según Hein (2004), logran ser bastante hábiles obteniendo el máximo beneficio de su entorno, evidenciando una marcada tendencia a distraerse, dado que la escuela se convierte en un espacio rutinario, inhóspito y aburrido (Ismael: "... lo único que me dejaba en presencia en la sala y era el ramo que más me costaba a mí; me costaba... y ese ramo me costaba inglés y como la profesora no me dejaba entrar a clases, obvio que iba a repetir, más ese ramo más encima inglés igual meforcé para sacarlo con promedio, con promedio azul, pero no me dio el control, tenía que dar un examen..."). Por ello muestran extrema confianza en sí mismo y pereza en el entrenamiento del pensamiento lógico matemático (basado en la precisión y la exactitud), perspectiva predominante en el espacio escolar formal. Sin embargo, esto no quiere decir que los adolescentes no puedan desarrollarlo, sino que no les interesa hacerlo, dado que no es requerido en los contextos en los cuales se desenvuelven (Muñoz et al., 2013, p. 112).

También se ha observado que tienden a estar orientados hacia el poder, puesto que se definen y validan frente a los pares por medio de la fuerza y la destreza física (Jaime: "... me enojaba, les pegaba... no los acusaba a donde los profesores, llegaba y le pegaba... los empujaba, los agarraba a combos, a patadas... y ahí como que ya se dejaron de molestarme... igual le decía a mi hermano o a mi primo... iban a hablar con los que me molestaban... o sea en ese momento yo no estaba solo tampoco... porque tenía a mi primo, a mi hermano... y esos tenían sus amigos igual... eran hartos amigos... y ahí empezaron a dejar de molestarme..."), a la vez que interpretan el mundo como un espacio tremendamente hostil (Jaime: "... ¿mis profesores?; piensan que soy flojo, que no vengo a clases...").

Adicionalmente, estos hallazgos nos permiten develar que estos adolescentes poseen habilidades cognitivas de alto valor educativo,

que no son debidamente valoradas dentro del espacio escolar, entre otras cosas debido a que para estos adolescentes las habilidades preferidas por ellos "son la destreza, la independencia, la resistencia, la subversión de la autoridad, una capacidad para flexibilizar o reírse de lo formal y una habilidad independiente para crear diversión y disfrute" (Oyarzún, 2000).

Así, y en vista a los elementos expuestos inicialmente, hemos podido esclarecer que la propensión a aprender de estos adolescentes no se limita sólo a los episodios de infracción de la ley sino que también se observa en una gran variedad de aprendizajes intencionalmente adquiridos por estos jóvenes, tales como inserción voluntaria dentro de una capacitación formal (en el caso de Rodrigo, donde muestra un alto nivel de desempeño en "armado y reparación de computadores", "administración de bodegas", rapidez y alto nivel de abstracción en la conducción de vehículos, etc.) como plataforma para alcanzar mejores oportunidades laborales, amplio desarrollo de habilidades deportivas (en el caso de Jason, quien muestra alto nivel de éxito en el fútbol, participando de diferentes ligas deportivas y promoviendo hábitos de vida saludable entre sus pares), manejo y dominio de un predio agrícola (en el caso de Ismael, quien refiere haber adquirido desde temprana edad diversas habilidades ligadas al manejo de un campo, tales como herrar caballos, hacer leña y carbón, tratamiento de algunas enfermedades en animales, etc.), dominar recursos informáticos y electrónicos de manera autodidacta (tal como ocurre en el caso de Jaime, quien desde temprana edad es capaz de comprender y manejar efectivamente un computador, amplia gama de celulares, reproductores audiovisuales, etc.), desarrollo sustantivo de su desempeño en contextos de aprendizaje donde existe mayor libertad, flexibilidad, reciprocidad y apoyo entre estudiantes y sus mediadores (padres, amigos, profesores, etc.).

Conclusiones y proyecciones finales

Este trabajo nos ha permitido descubrir las posibilidades educativas que muestran los adolescentes infractores de la ley a partir de su propensión a aprender, exhibiendo una amplia gama de recursos y potencialidades que no están siendo debidamente aprovechados y/o reconocidos dentro del sistema escolar actual. A su vez, estos hallazgos nos muestran que el ser humano es por esencia modificable y, por otra parte, devela la relevancia que tiene en la trayectoria vital de estos adolescentes la existencia de familiares o terceros significativos capaces de estimularlos y orientarlos en los más diversos contextos y situaciones de aprendizaje (convirtiéndose muchas veces en fuente de admiración y modelo a seguir en su futura vida adulta), donde la colaboración, el compartir y la interacción permanente con otros aseguran una vía posible para generar cambios en sus estructuras internas de pensamiento. En otras palabras, "detrás de todo joven con talento siempre encontramos un padre o una madre que favoreció una amplia exploración de intereses desde edades tempranas y siempre se podrán rastrear maestros que supieron concentrarse en los procesos de desarrollo y no en los aprendizajes de tipo particular que han dominado la escuela. Todo depende esencialmente de la interacción entre el niño, los mediadores y la cultura" (De Zubiría, 2006). Así, no es que existan niños más inteligentes que otros, sino más bien habría niños y jóvenes que alcanzan niveles de funcionamiento cognitivo alto gracias a la calidad de los procesos mediacionales a los que tuvieron acceso a lo largo de su trayectoria vital.

Finalmente, proponemos algunas condiciones o elementos que permitirían enriquecer las oportunidades educativas de estos jóvenes, mediante el cumplimiento de los siguientes ejes de acción:

- Soñamos con un marco educativo que sea capaz de incentivar y permitir la generación de experiencias de aprendizaje mediado que ofrezcan a estos adolescentes alternativas acordes a sus necesidades capaces de reconocer y estimular sus verdaderos talentos (Andreucci, 2012, p. 188)

- Diseñar e implementar reformas educativas que promuevan la creación de ambientes activos –modificantes, donde se promueva la curiosidad, la exploración, la despreocupación del error, la mediación de significado y la reciprocidad. Así, resulta vital propiciar espacios de aprendizaje que estimulen la libertad, la confianza (por medio de la conversación y la colaboración), la autonomía, el aprendizaje práctico (donde haya mayor poder de decisión acerca de lo que es necesario e importante saber) y la utilización significativa de las habilidades lingüísticas.
- Identificar y potenciar la figura del mediador (tal como un profesor, amigo, padre, etc.) en la vida de los adolescentes, que sea capaz de identificar y fortalecer sus recursos y potencialidades, teniendo una visión positiva de ellos (evitando la estigmatización) y transmitiéndole confianza y afecto. Asimismo, tendrá la tarea de ayudar en la resignificación afectiva de aquellas experiencias de fracaso (tal como una repitencia escolar, vinculación a un episodio de infracción de la ley, etc.).
- Recalcar la urgente necesidad de que el educando pase a ser el protagonista de su aprendizaje y de las reformas educativas, reconociendo y validando sus experiencias previas, permitiéndole desarrollar saberes contextualizados y pertinentes según los espacios en los cuales se inserta, por medio de un currículo flexible que admita las experiencias de aprendizaje mediado, incentivando el diálogo permanente con el educador y el desarrollo complejo y polifacético de su propensión al aprendizaje.
- Incorporar las historias de vida como una posibilidad metodológica relevante en las ciencias sociales y de la educación, al convertirse en una enorme fuente de comprensión, análisis y exploración de la vida social del sujeto, que nos permite acceder a aquellos acontecimientos que han marcado hitos en el individuo, el alcance de su práctica y no sólo lo que hacen, develando las valoraciones y creencias que construyen de su propia existencia como una oportunidad para el enriquecimiento del proceso educativo de los estudiantes.

Conflicto de intereses

El autor de este artículo declara que no tiene ningún conflicto de intereses.

Financiación

Este artículo presenta parte de los hallazgos surgidos en la investigación realizada por el autor, titulada “Construcción socio-histórica de la propensión a aprender de los adolescentes Infractores de ley”. Tesis de Magíster en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativa. Universidad Austral de Chile, Valdivia. Trabajo financiado por el Programa de Capital Humano Avanzado CONICYT que está vinculado al Proyecto FONDECYT N° 1110577: “Asombros educativos infantiles y propensión a aprender”.

Notas

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

²En este trabajo resultará clarificador diferenciar entre aprendizaje y los procesos de escolarización, compartiendo las ideas de Ivan Illich (1974), al señalar que esta distinción implica separar el objetivo humanístico del maestro del impacto de la estructura invariante de la escuela. Lo anterior se debe a que esa estructura oculta constituye una forma de instrucción que el maestro o el consejo de la escuela nunca llegan a controlar. Los procesos de escolarización transmiten indeleblemente el mensaje de que sólo a través de la escuela podrá el individuo prepararse para la vida adulta en la sociedad e insertarse en las redes de producción, que lo que no se enseña en la escuela carece de valor y que lo que se aprende fuera de la escuela no vale la pena aprenderlo.

³Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller (1980), en la obra “Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability” distinguirían dos tipos de determinantes: distales (correspondiente a aquellos factores genéticos, organicidad, nivel de estimulación ambiental, aspectos emocionales del niño y de sus padres, estatus socioeconómico, etc.) y aquellos proximales (descritos como aquella falta o insuficiencia de experiencias de aprendizaje mediado en el niño).

⁴El Atlas Ti es uno de los programas de análisis cualitativo más completo que existe en la actualidad, diseñado por Muhr (1991) en la Universidad Técnica de Berlín. Este paquete de apoyo a la investigación en ciencias sociales, aporta un conjunto de herramientas informáticas que permiten avanzar desde las simples tareas de codificación y recuperación hasta el punto final de construcción de teoría, herramienta coherente con la Teoría Fundada, como recurso metodológico idóneo en la presente investigación. Hemos consultado esta información en el sitio web: http://www.atlasti.com/uploads/media/atlas.ti6_brochure_2009_es.pdf

⁵Sujetos participantes en el estudio, a partir de los cuales se generó el proceso de construcción de sus historias de vida y propensión a aprender, mientras se encontraban cumpliendo con la medida judicial en el Programa de Salidas Alternativas de la ACJ, presente en la Región de Los Ríos.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Andreucci, P. (2012). El Talento: Una construcción en y desde la Pedagogía Dialógica. *Revista Psicoperspectivas*, 11(2), 185–205.
- Andrews, D. y Bonta, J. (2006). *The Psychology of Criminal Conduct*. Cincinnati: Anderson.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje Informal sobre el Patrimonio, los Museos y la Ciudad*. Buenos Aires: AIQUE.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfica Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: LAIA.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Calvo, C. (2002). Complejidad, Caos y Educación Informal. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 227–245.
- Calvo, C. (2008). *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo. Diseñando la Escuela desde la Educación*. La Serena: Nueva Mirada.
- Calvo, C. (2010). Complejidades Educativas Emergentes y Caóticas. *Revista Polis*, 9(25), 87–100.
- De Zubiría, J. (2006, agosto). Cinco Mitos Sobre la Inteligencia y el Talento. *Revista Internacional del Magisterio*. Recuperado de: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/jdz/5-mitos.pdf>
- Fernández, J. (2003). *Delincuencia y Exclusión Social: Estructuras Sociales y Procesos de Socialización Imbricados*. Documento de Trabajo Asesorías para el Desarrollo. Santiago de Chile (pp. 1–18).
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: Park Press University.
- Feuerstein, R. (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Zaragoza: Mira S.A.
- Feuerstein, R. (1991). Mediated Learning Experience: A theoretical Review. En R. Feuerstein, P. Klein y A. Tannenbaum (Eds.), *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications*. Londres: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Rynders, J. (1998). *Don't Accept me as I am. Helping Retarded People to Excel*. New York: Plenum Press.
- Flamey, G. (2006). *La Deserción Escolar en Chile, ¿Prioridad en la Agenda Educativa?* Documento Foro Nacional Educación de Calidad para Todos (pp. 1–25). Santiago de Chile: Asociación Chilena Pro Naciones Unidas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. (2009). Sujeción y Formación en la Educación Formal, No Formal e Informal. *Revista de Investigación Educativa* 38, 38–50.
- Gottfredson, D., Sealock, M. y Koper, C. (1996). Delinquency. En R. DiClemente, B. Hansen y L. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescence health risk behavior* (pp. 115–159). New York: Plenum Press.
- Hein, A. (2004). *Factores de Riesgo y Delincuencia juvenil. Revisión de la Literatura Nacional e Internacional*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Illich, I. (1974). *Alternativas*. México: Joaquín Mortiz-Planeta.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el Territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Meléndez, L. (2004). Estrategias de Desarrollo del Pensamiento para la Superación de Limitaciones Intelectuales. En *Documento de Trabajo en el Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual* (pp. 1–20). Medellín: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.matebrunca.com/Contenidos/Mas%20Opciones/EducEspecial/Estrategias%20de%20desarrollo%20del%20pensamiento%20Costa%20Rica%5B1%5D.pdf>
- Miller, R. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. Londres: Sage.
- Moreira, M. (1997). *Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente*. Recuperado de: http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel03.pdf
- Muñoz, C., Vásquez, N. y Sánchez, M. (2013). Percepciones del Estudiantado sobre la Democracia y los Derechos Humanos al finalizar la Educación General Básica: Un Estudio desde las Aulas de Historia. *Revista Psicoperspectivas*, 12(1), 95–115.
- Muhr, T. (1991). ATLAS/ti-ein Interpretations-Unterstützungs-System. En N. Fuhr (Ed.), *Informatik-Fachberichte Information Retrieval*, 289, 64–77.

- Oyarzún, A. (2000). La Cultura Juvenil se ha Hecho Secundaria, pero aún es Allegada. *Revista Última Década*, 12, 25-44. Viña del Mar: CIDPA.
- Pineau, G. y Jobert, G. (1989). *Histoires de Vie*. Vol. 1: *Utilisation pour la Formation*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. y Le Grand, J. (1993). *Les Histoires de Vie*. Paris: PUF.
- Pujadas, J. (1992). *El Método Biográfico: El Uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Londres: SAGE.
- Servicio Nacional de Menores (2008). *Orientaciones Técnicas Programas de Salidas Alternativas*. Departamento de Derechos y Responsabilidad Juvenil. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p82008/orientaciones_tecnicas_salidas_alternativas.pdf
- Scribner, S. y Cole, M. (1982). Consecuencias Cognitivas de la Educación Formal e Informal. *Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for The Study of Education and Development*, 17, 3-18.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tsukame, A. (2010). Deserción Escolar, Reinserción Educativa y Control Social del Delito Adolescente. En *Revista de la Academia*, 15, 41-59.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.