

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EDUCACIÓN TRAS LAS REJAS:  
LOS PROCESOS FORMATIVOS HACIA LA INSERCIÓN SOCIAL DE  
PERSONAS MENORES DE EDAD PRIVADAS DE LIBERTAD DEL CENTRO  
DE FORMACIÓN JUVENIL ZURQUÍ, HEREDIA, COSTA RICA.

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Doctorado  
en Educación para optar al grado y título de Doctorado Académico en  
Educación

YANÚA OVARES FERNÁNDEZ

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio  
**2026**

## Dedicatoria

### *A mi hermana*

Mi gemela por elección, amigas por decisión, cómplices por convicción, guerreras de nacimiento. Ella, con quien comparto una conexión indescriptible, de esas que no necesitan palabras para sentirse. Ella, quien, siendo niñas las dos, me enseñó a tejer frente a un espejo cuando mi abuela y mi mamá ya se habían rendido, porque mi *zurdería* quería tomar caminos contrarios a las personas derechas. Ahí estuviste, con una paciencia y una creatividad que siempre me recuerdan a María Montessori, mostrándome con amor que hay muchas maneras de aprender.

A aquella niña que lloraba por querer ir a la escuela y que hoy emerge en una mujer valiente, firme y consciente de su propio valor. A ella, quien es una estrella con luz propia.

A la mujer que es madre de dos hijos extraordinarios, hoy estudiantes universitarios, que cada día me enseña que detrás de cada palabra escrita en un mensaje de texto, hay una lección de vida; que en cada desafío se esconde un aprendizaje; y que la actitud positiva, la constancia y la lucha incansable son expresiones genuinas de fortaleza y dignidad.

A esa niña que se transformó en una madre empoderada, que mide el éxito no en reconocimientos efímeros, sino en cada flor cultivada, en cada proyecto sostenido con el trabajo de sus manos, y en la capacidad de ordenar, administrar y transformar con sabiduría todo aquello que la vida pone a su alcance. A quien me recuerda, día tras día, que no importa la edad, siempre el estudio es una prioridad; que los valores personales y familiares son estandartes que no se negocian; y que la integridad es un principio irrenunciable.

A esa madre, con quien he compartido un camino paralelo, un camino que no ha sido sencillo, con quien recogí las piedras que nos dio la vida en más de una ocasión, y empezamos a construir muros que nos protegieron, murales que narran nuestra historia, puentes que nos permitieron avanzar y cabañas que nos dieron refugio. Cada una de esas creaciones responde a experiencias de vida que supimos enfrentar, resistir y superar. Hoy, sin negar lo vivido, damos la espalda al pasado para mirar de frente un futuro que asumimos con esperanza, madurez y determinación.

A mi hermana, esa persona perseverante, solidaria, resiliente; ella, a quien veré culminar sus estudios de secundaria, ingresar a la universidad y graduarse junto a sus hijos, mis dos hermosos sobrinos, quienes han aprendido de ella el valor del trabajo honesto, de las relaciones sanas, de la gratitud y de la convicción de que todo lo que se tiene se construye con esfuerzo, claridad de metas, aprovechamiento consciente de las oportunidades y la valentía de soltar aquello que limita el crecimiento. Gracias por tu ejemplo silencioso, por tu fuerza, y por enseñarme que el amor también es sostener a otros mientras se sostiene la esperanza propia. A ti, mi hermosa hermana, con profundo amor, admiración y gratitud.

Te quiero, **Nua**.

## **A mi amado esposo**

Desde que te conocí se dio lo inefable...

Llegaste a mi vida como una serendipia, provocando una limerencia inmarcesible. Con tu elocuencia y voz meliflua, en el arrebol de nuestras vidas, todo se volvió iridiscente.

Y empezamos a construir una vida juntos, una vida etérea. Gracias por caminar a mi lado en esta vida, en cada etapa de este recorrido académico, personal, profesional. Estuviste conmigo en el Bachillerato, en la Licenciatura, en la Maestría y hoy, nuevamente, celebras conmigo la meta del Doctorado.

Has sido mi compañero, mi confidente, mi amigo, mi mano derecha y también la izquierda por 25 años. Gracias por cada noche y madrugada en la que, junto a una taza de café, chocolate o té, compartimos revisando documentos, guardando información, escuchando cada párrafo que escribía y corrigiendo con paciencia y amor todo aquello que podía mejorar para que este trabajo fuera más profesional, más riguroso y profundo.

Cada momento vivido durante mis giras de pasantía doctoral no solo representó una oportunidad de investigar, sino se transformó en oportunidades para crecer, para fortalecernos individualmente y en pareja.

Gracias por ser mi guía, mi cómplice, por completar mis pensamientos incluso antes de que mis ideas maduraran del todo. Gracias por cuidarme con tazas de café, almuerzos, cenas, frutas; por cada detalle que me dio ánimo, cariño y la fortaleza necesaria para continuar en los días más caóticos, cuando ya casi no tenía fuerzas para escribir y mis ideas se sentían borrosas. Bastaba una caminata en el parque, una vuelta a la cuadra para reencontrar la inspiración... y tú siempre estuviste ahí.

Me has apoyado a ser mejor de lo que era, me invitas siempre a ser la mejor versión de mí misma y me invitas a respetarme, quererme y crecer cada día.

Este logro es nuestro; ambos creemos firmemente en que somos personas antes que posgrados, somos pareja antes que trabajo, somos los momentos juntos antes que los logros, y ese es nuestro estandarte.

A ti, mi compañero de vida. Salud por estos 25 años juntos, y por todos los que vienen. Hoy, en el año 2026, te regalo mi locura y las pocas neuronas que me quedan ya.

*Mi ta bai ta ku abo pa Semper. Ku mi mihó amigu te den top, tur kos ta bon.*

***Te amo.***

## Agradecimientos

### *A la Dra. Theresa Ochoa*

Mi más profundo agradecimiento quien, como profesora, tuvo un papel fundamental en mi proceso doctoral. Su guía, su paciencia y su vasto conocimiento dejaron en mí una huella imborrable. Theresa no solo fue mi directora por un tiempo, sino también una verdadera mentora: una fuente inagotable de sabiduría que me enseñó a mirar la investigación con curiosidad, rigor y pasión. De ella aprendí el valor de la indagación constante, esa pequeña “espinita” que hoy permanece como brújula en mi camino académico.

Aunque nuestras agendas y limitaciones de tiempo nos llevaron eventualmente por rumbos distintos, guardo con profundo aprecio cada espacio que compartimos. Su dedicación, su entrega y su disposición para acompañarme, pese a las dificultades logísticas, fueron gestos que marcaron mis primeras etapas en la investigación doctoral. Agradezco enormemente sus enseñanzas, su claridad intelectual y, sobre todo, la generosidad con la que siempre ofreció su experiencia.

Le quedo sinceramente agradecida por haber sido un faro en el inicio de este recorrido. Su influencia permanece en mi manera de pensar, de escribir y de investigar, y por ello siempre ocupará un lugar especial en la construcción de mi identidad académica.

## ***A mi Equipo Asesor***

Un sincero agradecimiento a mi equipo investigador: Dra. Rocío Deliyore Vega, Dra. Marie Claire Vargas Dengo y Dra. Annia Espeleta Sibaja. Tres mujeres extraordinarias cuya capacidad para orientarme y acompañarme ha sido tan generosa como transformadora. A pesar de las complejidades de nuestras agendas, siempre encontraron el tiempo y el espacio para guiarme, compartir su conocimiento y sostener un proceso que exige esfuerzo y disciplina. Su compromiso constante se tradujo en enseñanzas profundas que moldearon mi manera de investigar, pensar y avanzar. Su compromiso y su voluntad para estar presentes en los momentos clave hicieron posible avanzar con claridad, seguridad y propósito. A lo largo de estos años, sus enseñanzas han sido fundamentales en mi crecimiento profesional, académico y personal. Gracias a ellas aprendí a cuestionar, a mirar críticamente lo leído y lo aprendido, y a fortalecer mi propio criterio investigador.

Más allá de su brillantez profesional, cada una de ellas me mostró que siempre puedo ser mejor, crecer cada día y mantener la voluntad de aprender con humildad y rigor. Me enseñaron que el contexto de investigación merece respeto, reconocimiento y, sobre todo, ser escuchado con atención y sensibilidad. Gracias a sus orientaciones, me convertí en una persona más crítica de lo leído, más consciente de lo aprendido y más comprometida con el valor de la indagación constante. El impacto de su acompañamiento es profundo y duradero, y me ha convertido en una persona más consciente, rigurosa y preparada para los retos que vienen. A cada una le guardo un agradecimiento inmenso por su generosidad, su guía y la confianza depositada en mí. Por todo ello, y por el impacto que han tenido en mi desarrollo profesional, académico y personal, un agradecimiento profundo y duradero.

***A la Universidad de Costa Rica y  
al Programa de Doctorado en Educación***

A mi *alma mater*, extendiendo un agradecimiento que nace desde lo más profundo de mi trayectoria personal y académica. Esta institución que me recibió por primera vez en marzo de 1998, cuando, con apenas 17 años, inicié mis estudios en la Carrera de Educación Especial. Desde aquel momento, la UCR se convirtió en el espacio donde descubrí no solo una vocación, sino también una visión del mundo cimentada en el respeto, la justicia social y el valor transformador de la educación. En cada curso, en cada pasillo y en cada conversación con mis docentes, se fue construyendo la base sólida que sostiene hoy mi identidad profesional.

Las aulas de la UCR y el contacto directo con profesores y profesoras de la carrera me permitieron comprender el significado del espacio educativo como un entorno de convivencia, diversidad y crecimiento humano. Allí aprendí que los cambios sociales deben impulsarnos a cuestionar nuestras creencias, transformar nuestras prácticas y replantear nuestras actitudes, siempre con la claridad de que la educación es un derecho irrenunciable. Abogar por que se cumpla para todas las poblaciones no es solo un deber profesional: es un compromiso ético que adquirí desde mis primeros pasos en la universidad.

Obtener ahora mi doctorado dentro del Programa de Doctorado en Educación representa la consolidación de ese compromiso, que no termina con un título, sino que se profundiza. La investigación y la formación doctoral me han recordado que cada niña, cada niño, cada adolescente, cada persona joven, cada persona adulta y cada persona adulta mayor —todas, todos, cada una y cada uno— representan una responsabilidad personal y social. Este logro me invita a ser docente las 24 horas, a comprender la vulnerabilidad social desde una mirada humana y situada, y a reconocer que la UCR demanda de

nosotros actuar siempre con responsabilidad desde la docencia, la acción social y la investigación como pilares inseparables.

A mi querida Universidad de Costa Rica y al Programa de Doctorado en Educación, les agradezco por las oportunidades de becas, por los programas de estímulo, por mis profesores y profesoras, y por mis compañeros y compañeras a lo largo de estos años. Gracias por abrirme las puertas, por sostenerme en los momentos de duda y por impulsar mi crecimiento académico y personal con firmeza y sensibilidad. Hoy celebro este logro con la certeza de que cada paso fue posible gracias a la universidad que me formó, me desafió y me enseñó a servir con ética, humanidad y excelencia.

## **A Claire y Viria**

Mis colegas más cercanas de investigación, quiero dedicarles un agradecimiento que nace desde la hermandad que construimos con los años.

Ustedes se han convertido en mis confidentes, mis compañeras de madrugadas y mis apoyos incondicionales en los momentos en que sentí que ya no podía más. Cuando las ideas parecían agotarse, siempre me ofrecieron un espacio seguro para escucharme, sostenerme y recordarme que podía continuar. Gracias por permitirme ser yo misma, por abrirme horizontes que jamás hubiera alcanzado sin su mano amiga, su vasta experiencia y su entrega absoluta al trabajo con la población adolescente que tanto nos mueve.

Su presencia constante ha sido una fuente de fortaleza. Les agradezco por ser mujeres fieles a sus principios y valores, por creer en mí incluso cuando ni yo misma encontraba claridad, y por sumarse sin dudar a mis “ideas locas”, siempre orientadas a defender el derecho a la educación en un contexto segregado, separado y complejo. Gracias por no darse por vencidas, por sostener la convicción de que nuestras y nuestros estudiantes son nuestra razón de ser, nuestro estandarte y nuestra mayor responsabilidad. Antes que docentes, somos personas, somos mujeres, y desde ahí construimos un liderazgo sensible, ético y transformador.

*Viria*, tuve el privilegio inmenso de contar con tu presencia en mi defensa de tesis, justo a dos meses de tu jubilación. Gracias por estar, por acompañarme en un momento tan trascendental, por enseñarme tanto con tu ejemplo y por dejar una huella imborrable en mi formación. También me permitiste toda una vivencia familiar en los tiempos del COVID, has sido una guía para mis sobrinos y mi hermana, definitivamente, toda una Orientadora.

*Claire*, tuve la fortuna de acompañarte en tu propio proceso de investigación doctoral: fuimos cómplices de madrugadas, mensajes, *stickers*, cafés a la distancia, caminatas y ejercicios que nos sostuvieron mutuamente. Como madre, me diste un ejemplo invaluable; gracias por involucrarme, por

permitirme ser parte de tu vida y por abrirme un espacio tan íntimo y auténtico en tu recorrido académico y personal. Escribir junto a ustedes dos ha sido —y seguirá siendo— un privilegio. Juntas compartimos una responsabilidad moral, social, profesional, personal y académica que nos impulsa a seguir produciendo, reflexionando y construyendo oportunidades para las personas jóvenes con las que trabajamos.

Les deseo salud, fuerza y claridad para que nunca se agoten las ideas, para que siempre encontremos una broma que le brinde más luz a la vida, y para que mantengamos intacta la iniciativa de apoyar a quienes más lo necesitan, especialmente a las personas menores de edad que sueñan con alcanzar metas y aspiraciones profundas. Gracias, gracias, gracias por ser quienes son, por caminar conmigo y por permitirme e invitarme a ser mejor cada día.

***Al equipo de docentes de la Escuela de Orientación y Educación  
Especial***

Mi más sincero y profundo agradecimiento. Su acompañamiento, compromiso y vocación fueron determinantes para estimularme a continuar y culminar este proceso doctoral. En cada palabra de aliento, en cada orientación académica y en cada gesto de confianza encontré el impulso necesario para avanzar, incluso en los momentos de mayor exigencia académica y personal.

Gracias por creer en el valor de la educación como herramienta de transformación, por su sensibilidad ante la diversidad de trayectorias y por su firme convicción de que el aprendizaje es un proceso continuo que se construye desde el respeto, la inclusión y la equidad. Su ejemplo profesional y humano dejó una huella significativa en mi formación, no solo como investigadora, sino también como persona comprometida con una educación más justa y consciente de las realidades que atraviesan nuestros contextos.

Este logro es también reflejo de su guía, de su estímulo constante y de la certeza que supieron sembrar en mí: que finalizar este camino era posible y necesario. A todas y todos ustedes, mi reconocimiento y gratitud permanente.

**A las y los docentes y estudiantes del IPEC Santo Domingo de Heredia**  
**Al personal del Nivel Penal Juvenil**

Mi profundo y sincero agradecimiento por su compromiso, vocación y entrega. Su labor cotidiana me permitió comprender que, aun en contextos donde los recursos materiales son limitados, el recurso humano es inmenso y transformador. En cada clase, en cada sesión de trabajo, en cada reunión que pude estar y coordinar, en cada acompañamiento y en cada esfuerzo compartido, encontré ejemplos genuinos de responsabilidad, dedicación y esperanza.

A las y los estudiantes, gracias por enseñarme, con su constancia, que aprender es también un acto de valentía. Su disposición, esfuerzo y deseo de superación reafirmaron mi convicción de que sí se puede avanzar con dignidad y entereza, aun en medio de desafíos, cuando existe un propósito claro y una voluntad colectiva.

Al personal de seguridad, mi reconocimiento y gratitud por su presencia atenta, su apoyo cotidiano y su calidad humana. Su labor, muchas veces silenciosa, contribuye de manera fundamental a la construcción de un entorno seguro, respetuoso y solidario, indispensable para el desarrollo educativo.

Gracias a todas y todos por demostrarme que el trabajo en equipo, la gestión articulada entre instituciones, la compasión, la humildad y la humanidad son pilares esenciales para alcanzar metas compartidas. Su gentileza, su calidez humana y su compromiso con un norte definido dejaron una huella profunda en este proceso académico y en mi formación personal.

Este logro también les pertenece.

## **A mis amigas y amigos**

Ustedes son —y siguen siendo— esas gotitas de agua fresca que me sostuvieron cada día, cada semana, en cada proceso, en cada comienzo y en cada uno de los tantos momentos de re empezar que la vida académica y personal me exigió. A ustedes, con quienes tengo una amistad de hasta 30 años, gracias por creer en mí, por apoyarme a ser la mejor versión de mí.

Gracias por la distancia prudente cuando la necesité, por los silencios oportunos, por los consejos sinceros, por las buenas ideas y por la claridad con la que siempre conversan conmigo. Gracias por recordarme que, antes de cualquier titulación universitaria, soy una persona; una mujer que necesita de otras personas para avanzar, sostenerse, florecer y crecer.

Gracias por madrugar conmigo a la distancia, por escuchar mis historias con paciencia y cariño, por creer en mis ideales y por acompañarme en esa convicción profunda de apoyar a la población que más lo necesita. Ese respaldo, aun desde lejos, ha sido un faro constante.

Creo firmemente que crecemos en comunidad, que crecemos en tribu, en grupo, desde la solidaridad y sororidad, apoyándonos y celebrándonos mutuamente. A ustedes, que han sido parte esencial de esta travesía,

¡gracias!

Con cariño,

**Yanúa**

## En memoria de la profesora Leonora Herrera

Una de las primeras docentes que conocí durante mis procesos de práctica cuando era estudiante de la Carrera de Educación Especial. La recuerdo en las aulas, ese lugar que tanto amaba y donde desplegaba con naturalidad su vocación y compromiso. En la **Escuela España** es recordada, y siempre será recordada, con cariño y admiración. Lamento profundamente su partida y acompaño en



el dolor a su familia. Estoy segura de que su legado permanece vivo en cada persona que tuvo el privilegio de aprender de ella.

Seguiremos recordando su *sensatez*, su *integridad*, y ese firme compromiso de siempre hacer lo correcto. Su *buen juicio* la llevaba a acertar en sus decisiones, una sabiduría que le permitía saber cuándo hablar y cuándo callar, y una *seriedad* admirable con la que asumía cada responsabilidad. Era dueña de sus palabras, pero sobre todo de sus silencios; silencios que enseñaban tanto como sus lecciones.

Su legado vive en sus estudiantes: niños, niñas, adolescentes y personas universitarias. Gracias por los aprendizajes, por estar pendiente de cada proceso, por defender a quienes se encontraban en situaciones de vulnerabilidad o desventaja social. Gracias por acompañar silenciosa pero significativamente mi propio camino académico, por tus saludos, por tus buenos deseos constantes y por tu presencia generosa.

Gracias por ser quien fuiste. Te recordaré desde lo más profundo de mi corazón.

**Con cariño,  
Yanu**

Esta tesis fue aprobada por la Comisión de Programa de Estudios de Posgrado de Educación de la Universidad de Costa Rica como requisito parcial para optar al grado y título de Doctorado Académico en Educación.

ANA ESTRELLA MEZA RODRIGUEZ (FIRMA)  
PERSONA FISICA, CPF-01-1369-0325.  
Fecha declarada: 19/03/2026 03:38:25 p. m.  
Esta es una representación gráfica únicamente,  
verifique la validez de la firma.

---

**Dra. Ana Estrella Meza Rodríguez**

**Representante del Decano del Sistema de Estudios de Posgrado**

MARIA DEL ROCIO DELIYORE VEGA (FIRMA)  
PERSONA FISICA, CPF-01-1228-0168.  
Fecha declarada: 19/03/2026 01:20:34 p.m.  
Esta es una representación gráfica únicamente,  
verifique la validez de la firma.

---

**Dra. María del Rocío Deliyore Vega**

**Directora de Tesis**

ANNIA MARIA  
ESPELETA  
SIBAJA (FIRMA)

Firmado digitalmente  
por ANNIA MARIA  
ESPELETA SIBAJA  
(FIRMA)  
Fecha: 2026.03.23  
09:08:09 -06'00'

---

**Dra. Annia Espeleta Sibaja**

**Asesora**

*Marie Claire Vargast.*

---

**Dra. Marie Claire Vargast Dengo**

**Asesora**

JACQUELINE GARCIA  
FALLAS (FIRMA)

Firmado digitalmente por  
JACQUELINE GARCIA FALLAS  
(FIRMA)

Fecha: 2026.03.23 09:05:12 -06'00'

---

**Dra. Jackeline García Fallas**

**Directora del Programa de Posgrado en Educación**

YANUA DE LOS  
ANGELES OVARES  
FERNANDEZ  
(FIRMA)

Firmado digitalmente por  
YANUA DE LOS ANGELES  
OVARES FERNANDEZ (FIRMA)  
Fecha: 2026.03.23 09:22:49  
-06'00'

---

**Yanúa Ovares Fernández**

**Candidata**

## **Declaración del Uso de la Inteligencia Artificial**

De acuerdo con el Resolución de Rectoría R-469-2025 sobre los Lineamientos generales para la implementación de la Inteligencia Artificial en la Universidad de Costa Rica se declara que se utilizaron herramientas de IA en la configuración, diseño, imágenes y colores en la estructura de datos de las figuras y tablas de este documento, específicamente *CanvaIA*, *GeminIA*. Además, se verificó el formato de las referencias bibliográficas enlistadas al final, la estructura del índice temático con la herramienta y la verificación de la traducción al inglés con la herramienta *CoPilot*.

## Tabla de Contenido

<b>Dedicatoria</b> .....	ii
<b>Agradecimientos</b> .....	vi
<b>Hoja de Aprobación</b> .....	¡Error! Marcador no definido.
<b>Declaración del Uso de la Inteligencia Artificial</b> .....	xvii
<b>Resumen</b> .....	xxi
<b>Abstract</b> .....	xxii
<b>Lista de Tablas</b> .....	xxiii
<b>Lista de Figuras</b> .....	xxiv
<b>Lista de abreviaturas</b> .....	xxv
<b>Capítulo I: Introducción</b> .....	1
1.1 Antecedentes contextuales .....	2
1.2 Caracterización de la población estudiantil menor de edad privada de libertad en el contexto del CFJZ.....	10
1.3 Antecedentes del tema de estudio .....	11
1.4 Justificación y relevancia del tema de estudio .....	20
1.5 Problema de investigación .....	23
1.6 Objetivo general .....	23
1.7 Objetivos específicos.....	23
1.8 Preguntas de investigación .....	24
<b>Capítulo II: Marco Teórico</b> .....	25
2.1 Fundamentos del currículum y su relación con el derecho a la educación de personas menores de edad .....	28
2.2 La educación para personas menores de edad en el contexto costarricense .....	32
2.3. La intencionalidad pedagógica como guía de la acción formativa .....	34
2.3.1 Epistemología de la acción formativa: cómo conoce y cómo se construye el ser humano .....	34
2.3.3 Formación como acción comunicativa: construcción de las prácticas discursivas .....	39
2.3.4 Formación como acción antropológica: construcción de la cultura .....	40
2.4. El currículum en la intencionalidad formativa de la institución educativa .....	42
2.4.1 El desarrollo curricular en el proceso educativo del IPEC Santo Domingo de Heredia, Satélite Zurquí .....	46
<b>Capítulo III: Marco metodológico</b> .....	59

3.1	Fundamentación ontológica y epistemológica de la ruta metodológica	59
3.2	Categorías del proceso de investigación	62
3.3	Participantes	68
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de información	69
3.4.1	Observación participante	71
3.4.2	Entrevista a profundidad	77
3.3.3	Análisis documental	82
3.5	Proceso de recolección de información	84
3.6	Procedimientos de análisis de información	86
3.6.1	Análisis de entrevistas y observaciones	90
3.6.2	Análisis de revisión documental	92
3.6.3	Triangulación en el proceso de análisis	93
3.7	Protección de las personas participantes	93
3.8	Validez metodológica	94
3.9	Manejo de los datos y consideraciones éticas	95
3.10	Algunas consideraciones finales	96
3.11	Ruta metodológica del trabajo investigativo	97
3.11.1	Etapas previas	98
3.11.2	Etapas descriptivas	100
3.11.3	Etapas estructurales	101
3.11.4	Etapas cooperativas y dialógicas	102
<b>Capítulo IV:</b>	<b>Análisis</b>	<b>104</b>
<b>4.1</b>	<b>Contextualización de un día lectivo en el centro educativo</b>	<b>111</b>
4.1.1	Mi día comienza así...Perspectiva estudiantil	113
4.1.2	Mi día comienza así...Perspectiva docente	116
<b>4.2</b>	<b>Elementos legales implicados con la Inserción Social</b>	<b>125</b>
4.2.1	Desarrollo de habilidades para la vida	130
4.2.2	Desarrollo de la empatía, comunicación y resolución de conflictos	135
4.2.3	Estilos de vida saludable con responsabilidad personal	140
4.2.4	Impulsar la participación democrática con responsabilidad social	143
<b>4.3</b>	<b>Elementos del currículum costarricense para personas menores de edad privadas de libertad y su relación con la inserción social</b>	<b>147</b>
4.3.1	Educación para la nueva ciudadanía ¿qué plantea el currículum?	149

4.3.2 Educar para la nueva ciudadanía ¿qué se hace a lo interno de un centro carcelario? ¿cuál es la intención pedagógica del personal docente?.....	155
<b>4.4 La propuesta curricular y su relación con la intención pedagógica del ejercicio docente con miras a la inserción social de la persona menor de edad privada de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí.</b> .....	179
4.4.1 Los elementos legales: ¿Cómo se relacionan con la inserción social?.....	180
4.4.2 Los elementos curriculares: ¿Cómo se relaciona la intención pedagógica subyacente con la inserción social? .....	198
<b>4.5 Los elementos legales y curriculares: ¿Cómo se relaciona el currículum desarrollado en el IPEC con la intención pedagógica subyacente en la Política Educativa Costarricense?</b> .....	219
<b>Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones</b> .....	230
<b>5.1 Conclusiones:</b> .....	231
5.1.1 ¿Cuáles elementos legales están implicados en el proceso formativo de la persona menor de edad privada de libertad? .....	231
5.1.2. ¿Cómo se relaciona este proceso formativo con la intención pedagógica del ejercicio docente?.....	238
5.1.3 ¿Cómo se caracterizan los elementos del currículum costarricense para la educación de personas menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí propician su inserción social? .....	242
5.1.4 ¿Cómo se relacionan los procesos formativos desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente con la inserción social de personas menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí?.....	246
<b>5.2 Recomendaciones:</b> .....	248
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	251
<b>Anexos</b> .....	287

## Resumen

Ovares-Fernández, Y. (2026). *Educación tras las rejas: Los procesos formativos hacia la inserción social de personas menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí, Heredia, Costa Rica*. Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Posgrado en Educación para optar al grado y título de Doctorado Académico en Educación, Universidad de Costa Rica.

La educación en el sistema carcelario costarricense es un proceso complejo que se caracteriza por una serie de elementos que se conjugan para llegar a convertirse en un espacio en el que se albergan diversidad de situaciones, emociones, creencias, recursos y propuestas. Con la entrada en vigor de la Ley N° 7576 regula desde el Programa Nacional de Atención a la Población Penal Juvenil (PNAPPJ). Las grandes interrogantes son ¿cuál es el currículum que se desarrolla a lo interno de un Centro de Internamiento Especializado? ¿qué dicen las leyes? ¿hay personal especializado? ¿cómo aprende el estudiantado? ¿hacia dónde se orienta la intención pedagógica? ¿se favorece la inserción social? La investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo. Los resultados indican que la intencionalidad pedagógica es primeramente académica. Al momento del egreso, la población se enfrenta a una sociedad que no los recibe como se debe, está cargada de prejuicios y ofrece pocas o nulas acciones para una real inserción social. No es posible hablar de una única intención pedagógica, sino de múltiples intenciones que emergen como profundamente humanas, adaptativas y sensibles a las condiciones de vulnerabilidad de la población estudiantil. La educación en estos contextos debe convertirse en un espacio de reparación y de oportunidad, donde se fortalezcan las habilidades comunicativas, la autoestima y la capacidad de establecer vínculos saludables. El currículum, en este sentido, se configura como un instrumento de justicia social que reconoce la vulnerabilidad de la adolescencia y la transforma en posibilidad de crecimiento.

## Abstract

Ovares-Fernández, Y. (2026). *Education Behind Bars: The Formative Processes Toward the Social Reintegration of Minors Deprived of Liberty at the Zurquí Juvenile Training Center, Heredia, Costa Rica*. Dissertation submitted to the consideration of the Committee of the Graduate Program in Education in fulfillment of the requirements for the degree and title of Doctor of Education, University of Costa Rica.

Education within the Costa Rican prison system is a complex process characterized by a series of elements that converge to create a space that encompasses diverse situations, emotions, beliefs, resources, and proposals. With the enactment of Law No. 7576, regulation was established through the National Program for the Care of the Juvenile Penal Population (PNAPPJ). The major questions are: What curriculum is developed within a Specialized Detention Center? What do the laws stipulate? Is there specialized staff? How do students learn? What is the orientation of the pedagogical intent? Is social reintegration promoted? The research was based on the interpretive paradigm, with a qualitative approach. The results indicate that the pedagogical intention is primarily academic. Upon release, the population faces a society that does not receive them as it should, one burdened with prejudice and offering few or no actions for genuine social reintegration. It is not possible to speak of a single pedagogical intention, but rather of multiple intentions that emerge as profoundly human, adaptive, and sensitive to the conditions of vulnerability of the student population. Education in these contexts must become a space of repair and opportunity, where communicative skills, self-esteem, and the capacity to establish healthy bonds are strengthened. In this sense, the curriculum is configured as an instrument of social justice that recognizes the vulnerability of adolescence and transforms it into a possibility for growth.

## Lista de Tablas

Tabla 1 .....	49
Tabla 2 .....	52
Tabla 3 .....	54
Tabla 4 .....	64
Tabla 5 .....	69
Tabla 6 .....	70
Tabla 7 .....	75
Tabla 8 .....	82
Tabla 9 .....	84
Tabla 10 .....	108
Tabla 11 .....	154
Tabla 12 .....	222
Tabla 13 .....	225

# Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> .....	6
<b>Figura 2</b> .....	47
<b>Figura 3</b> .....	76
<b>Figura 4</b> .....	76
<b>Figura 5</b> .....	77
<b>Figura 6</b> .....	89
<b>Figura 7</b> .....	89
<b>Figura 8</b> .....	98
<b>Figura 9</b> .....	129
<b>Figura 10</b> .....	148
<b>Figura 11</b> .....	180
<b>Figura 12</b> .....	182
<b>Figura 13</b> .....	200

## **Lista de abreviaturas**

CAI: Centro de Atención Institucional  
CEOVI: Centro Especializado Ofelia Vinzenci Peñaranda  
CINDEA: Centro Integrado de Educación de Adultos  
CFJZ: Centro de Formación Juvenil Zurquí  
CCSS: Caja Costarricense de Seguro Social  
DEPJA: Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas  
DGAS: Dirección General de Adaptación Social  
DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje  
EBSCO: Elton B. Stephens Company  
EGB: Educación General Básica  
EPJA: Educación de Personas Jóvenes y Adultas  
HOPE: Helping Offenders Prosper Through Employment  
IAFA: Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia  
ICER: Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica  
INA: Instituto Nacional de Aprendizaje  
IPEC: Instituto Profesional de Educación Comunitaria  
LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
MEP: Ministerio de Educación Pública  
MJP: Ministerio de Justicia y Paz  
MS: Ministerio de Seguridad  
NEE: Necesidades Educativas Especiales  
OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
OIJ: Organismo de Investigación Judicial  
ONU: Organización de las Naciones Unidas  
PANI: Patronato Nacional de la Infancia  
PEN: Programa Estado Nación  
PNAPPJ: Programa Nacional de Atención a la Población Penal Juvenil

PJ: Poder Judicial

SCIELO: Scientific Electronic Library Online, en español: Biblioteca Científica Electrónica en Línea

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

## Capítulo I: Introducción

*¡Cárcel!* De acuerdo con la Real Academia Española (2019), el vocablo *cárcel* se refiere al *local destinado para poner a los presos en reclusión*. La reclusión es una situación en la que una persona se enfrenta a un encierro voluntario o forzoso. Para Foucault (2002), a lo interno de los muros de una prisión se fabrican delincuentes; la cárcel y el encierro son elementos de represión en los que se evidencia abuso del poder, mediante las actividades solapadas de someter, encauzar y domar a la persona privada de libertad (Horvitz, 2018). Al ingresar a este encierro se visualizan dos posibilidades; en primer lugar, quien pierde su libertad afronta varios desafíos, uno de ellos se relaciona con las decisiones respecto al estudio, su vida en prisión o su proceso de egreso. En segundo lugar, quien recibe a una persona que ha perdido su libertad también se enfrenta a desafíos y retos, uno de los cuales se refiere al campo educativo y a las estrategias de mediación que debe aplicar para cumplir con el plan de estudios asignado.

En sentido general, en relación con el campo educativo, la dinámica que se desarrolla en un centro carcelario se caracteriza por una serie de elementos que se conjugan para llegar a convertirse en un espacio en el que se albergan diversidad de situaciones, emociones, creencias, recursos y propuestas que varían de aula en aula, de docente en docente y de estudiante en estudiante. Para entender estas dinámicas educativas, tanto desde la perspectiva docente como desde la estudiantil es necesario comprender cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un centro penal, así como éstas pueden variar de país a otro.

En la educación de personas privadas de libertad en el sistema carcelario costarricense convergen una serie de elementos administrativos, pedagógicos y legales que permiten su funcionamiento de acuerdo con lo establecido en la Dirección General de Adaptación Social del Ministerio de Justicia (Mora, 2009). A nivel administrativo las cárceles se organizan como

instituciones que resguardan a las personas privadas de libertad y al mismo tiempo se desarrollan programas educativos en una institución educativa o sección educativa que se encarga de ofrecer una alternativa de formación a las personas privadas de libertad (Ministerio de Educación Pública, 2001).

Este capítulo se centra en mostrar los antecedentes del tema de estudio. Se hace un breve recorrido de la historia del Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ), así como una descripción de los programas educativos que se desarrollan y una caracterización de la población menor de edad que ahí se encuentra institucionalizada. Seguidamente se detallan las investigaciones que se han realizado en torno al tema de la educación carcelaria para personas menores de edad con el fin de encontrar vacíos teóricos y metodológicos, así como aquellos argumentos que justifiquen la pertinencia de este estudio.

## 1.1 Antecedentes contextuales

El sistema penal costarricense se encuentra estructurado sobre la base de normas sustantivas y procesales, así como de órganos especializados que garantizan la administración de justicia. El Código Penal de Costa Rica (Ley N.º 4573), promulgado en 1970 y reformado en múltiples ocasiones, establece los delitos y las sanciones aplicables, mientras que el Código Procesal Penal (Ley N.º 7594, 1996c) regula el procedimiento para la investigación, acusación y juzgamiento de las personas imputadas. Este último consagra principios fundamentales como el de legalidad, según el cual nadie puede ser condenado sin un proceso tramitado conforme a la ley y con respeto estricto de las garantías procesales (artículo 1), y el de interpretación restrictiva de las normas que limiten la libertad personal (artículo 2).

La estructura institucional del sistema penal se centra en el Poder Judicial, que a través de la Corte Suprema de Justicia y los tribunales penales imparte justicia. El Ministerio Público, encabezado por la Fiscalía General, dirige la investigación penal y ejerce la acción pública en representación del

Estado. El Organismo de Investigación Judicial (OIJ), bajo la dirección funcional del Ministerio Público, realiza las investigaciones técnicas y científicas necesarias para esclarecer los hechos. Por su parte, la Defensa Pública y los abogados particulares garantizan el derecho de defensa de los imputados, asegurando la igualdad de armas en el proceso. Este entramado normativo e institucional busca equilibrar la protección de la sociedad con el respeto a los derechos fundamentales de las personas, en consonancia con los principios constitucionales de debido proceso y tutela judicial efectiva.

El Ministerio de Justicia y Paz, específicamente la Dirección General de Adaptación Social (DGAS), es el órgano administrativo encargado de la gestión penitenciaria. La Ley Orgánica del Ministerio de Justicia y Paz (Ley N.º 4763, 1971) establece que este ministerio tiene como función principal la administración del sistema penitenciario nacional, así como la promoción de programas de reinserción social. Dentro de su estructura, la DGAS coordina los centros de atención institucional (cárceles), los programas de atención semi-institucional (como medidas alternativas a la prisión) y los programas de atención en libertad (seguimiento de personas con beneficios carcelarios).

En consecuencia, mientras que el Poder Judicial y el Ministerio Público se encargan de la investigación, acusación y juzgamiento de los delitos, la ejecución de las penas privativas de libertad corresponde al Ministerio de Justicia y Paz, que administra los centros penitenciarios y desarrolla políticas de rehabilitación y reinserción. Este diseño refleja la separación entre la función jurisdiccional (juzgar y condenar) y la función administrativa (ejecutar la pena y gestionar las cárceles).

Específicamente, el Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ) es una institución cuyo origen se remonta al año 1999. La institución fue construida en un terreno ubicado en el cantón de Santo Domingo de la provincia de Heredia y, antes del año 1996, en ella se atendía a las personas según el género. Las niñas y adolescentes mujeres se ubicaban en el Centro de Orientación Juvenil Amparo de Zeledón y, los niños y adolescentes varones, en el Centro de Orientación Juvenil Luis Felipe González Flores (Mora, 2009). Para 1996, la

atención de población menor de edad masculina se concentró en el Centro Juvenil de San José el cual fue un centro de ingreso, referencia o traslado de la población menor de edad en situación de vulnerabilidad social que cometía delitos. Sin embargo, con el paso del tiempo se determinó que este centro no era apto para recibir a la población privada de libertad ya que no contaba con una clara organización y estructura administrativa. Por otro lado, en el Centro de Orientación Juvenil Amparo Zeledón, había tan poca cantidad de niñas y adolescentes que se empezaron a utilizar las instalaciones para albergar a la población que era atendida por el Programa de Sanciones Alternativas. Estas razones, y la entrada en vigencia de la Ley N°7576 de Justicia Penal Juvenil (Asamblea Legislativa, 1996b) justifican la presentación de un proyecto para remodelar las instalaciones y readecuar los espacios del Centro Juvenil San José.

A partir del año 1996, con la entrada en vigencia de la Ley N° 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b) es que la atención de la población penal juvenil se regula desde el Programa Nacional de Atención a la Población Penal Juvenil (PNAPPJ), que tiene como objetivo recibir a la población de ambos sexos que ha cometido un delito antes de cumplir 18 años y se encuentra sentenciada o con internamiento provisional. Actualmente, el Programa se divide administrativamente en cuatro (4) secciones: el Centro de Oportunidades Juveniles, el Programa de Sanciones Alternativas, el Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ) y el Centro Especializado Ofelia Vincenzi Peñaranda (CEOVI), y; así como la Dirección del Programa que sirve como apoyo administrativo a las cuatro citadas (Mora, 2009, p. 5).

En la figura N° 1 se muestra un extracto del organigrama de la Dirección General de Adaptación Social (DGAS) del Ministerio de Justicia y Paz (MJP) donde se ubican administrativamente las cuatro secciones y, con línea punteada, el departamento administrativo que sirve de apoyo para todo el Programa de Nacional de Atención a la Población Penal Juvenil. En este esquema, se ordenan las diferentes secciones considerando que, cuando se comete un delito, la persona que funja como juez en el proceso, debe aplicar

las sanciones desde las medidas más socioeducativas evitando el Internamiento en Centro Especializado (Oficina de Oportunidades Juveniles y Programa de Sanciones Alternas). Finalmente, se ubica el Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ) y el Centro Especializado Ofelia Vincenzi Peñaranda (CEOVI) como los únicos dos centros a nivel nacional que albergan a población que ha cometido un delito siendo una persona menor de edad. El CFJZ los recibe desde los 12 a los 17 años y el CEOVI los recibe entre los 18 a 25 años. Lo anterior significa que, si el delito se comete antes de los 18 años y se ingresa al CFJZ, al cumplir 18 años debe trasladarse la persona al CEOVI. Existen algunas excepciones<sup>1</sup> respecto a la edad y permanencia en los centros especializados. Estas no afectan los resultados de la presente investigación.

---

<sup>1</sup> En algunas circunstancias: la situación socio-familiar, la situación judicial, los reportes de conducta de la persona privada de libertad y por el resguardo de la seguridad personal; algunas de estas personas privadas de libertad permanecen en el CFJZ. Esto fue evidente cuando se llevó a cabo el trabajo de campo, siendo que un poco más del 50% de la población era mayor de 18 años y no fue trasladada al CEOVI.

**Figura 1**

Organigrama del Programa Nacional de Atención a la Población Penal Juvenil (PNAPPJ)



NOTA: Elaborado por Ovares, (2025). Tomado y adaptado de Mora (2009); Resolución N.º 011-2017 MIDEPLAN (2017); Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (s.f.); de Mezerville, et. al (2024) y; Calderón y Saborío (2024).

El Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ) es regulado por lo establecido en la Ley N° 7576 de Justicia Penal Juvenil (Asamblea Legislativa, 1996b) y la Ley N° 8460 Ejecución de las Sanciones Penales Juveniles (Asamblea Legislativa, 2005) en las que se plantean los mecanismos de respuesta para las personas menores de edad entre los 12 y 17 años y para la población joven adulta entre los 18 y 21 años. En ambos documentos legales se establecen los criterios, normas y acciones que se deben ofrecer a la población menor de edad y adulta joven que se enfrenta a conflictos con la ley y que ingresa a un centro cerrado para lograr el cumplimiento de la pena. De acuerdo con el artículo 123 de la Ley N° 7576, la privación de libertad tiene una finalidad educativa que debe generar acciones que le permitan a la

persona privada de libertad reinsertarse socialmente al culminar su proceso de privación de libertad (Asamblea Legislativa, 1996, 2005).

De acuerdo con el Artículo 121 de la Ley de Justicia Penal Juvenil (Asamblea Legislativa, 1996b), cuando una persona menor de edad ha cometido un hecho delictivo, el Juez Penal Juvenil puede aplicar tres tipos de sanciones: las socioeducativas, las órdenes de orientación y supervisión; y las privativas de libertad que pueden ser internamiento domiciliario, internamiento durante el tiempo libre y el internamiento en centros especializados (Asamblea Legislativa, 1996). De estas últimas sanciones, las que se determinan como internamiento en centro especializado pueden suponer condenas de privación de libertad por hasta 15 años (Artículo 131) en los que se espera que la persona menor de edad desarrolle sus capacidades personales para favorecer su reinserción familiar y social (Artículo 133) mediante un plan de ejecución individual (Artículo 134). La Ley de Ejecución de las Sanciones Penales Juveniles (Asamblea Legislativa, 2005) en su Artículo 8 establece, de manera complementaria, que el objetivo de las sanciones es que la persona joven se le ofrezcan las herramientas necesarias para que pueda insertarse socialmente. Para esto, debe recibir el apoyo y acompañamiento de diferentes profesionales (Artículo 15) y participar de procesos formativos formales o técnicos (Artículo 77) (Asamblea Legislativa, 2005).

En términos generales, a partir de la década de 1960, en el ámbito educativo penitenciario costarricense se apostó por un modelo progresivo con el fin de alejarse del punitivo (Jinesta, 1940). En este sentido, desde el tratamiento penitenciario se han ofrecido tres modalidades de intervención educativa: **a.** desde la psicología a través de grupos de apoyo o tratamiento individual; **b.** los talleres de corte industrial, agrícola o artesanal; **c.** los servicios que tienen que ver con la familia y con temas de convivencia, servicios de salud o de asistencia legal (Ministerio de Justicia y Paz, 2018; Ovarés, 2017). Bajo el modelo progresivo, se han gestionado proyectos importantes para el desarrollo humano de la población penitenciaria, estos proyectos tienen que ver con seguridad a lo interno de las cárceles, seguimiento de procesos

educativos desde el nivel de primaria hasta el nivel universitario y los relacionados con la reducción de la violencia intracarcelaria. El modelo correccional, se instauró en una ideología rehabilitadora progresiva, la cual buscó trascender del aislamiento y la reclusión a la transformación de la persona que delinque como mecanismo de prevención de la delincuencia (Ministerio de Justicia y Paz, 2018).

Actualmente, la educación dentro de los sistemas penitenciarios llamados Centros de Atención Institucional en las cárceles para adultos y Centro de Formación Juvenil Zurquí funcionan bajo la modalidad de Educación Abierta y de Educación de Adultos mediante sedes satélites del Centro Integrado de Educación de Adultos (CINDEA) o del Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC). La estructura administrativa de los IPEC está constituida por una sede central y un máximo de 5 satélites; estos ofrecen una alternativa educativa a la población joven y adulta de comunidades específicas o con poco acceso a servicios educativos (Ministerio de Educación Pública, 2020). En el modelo de Educación Abierta se atiende la población ofreciendo los programas educativos de I, II y III Ciclos de la Educación General Básica Abierta, Bachillerato por Madurez Suficiente y Educación Diversificada a Distancia (Ministerio de Educación Pública, 2019).

Con respecto a los procesos educativos llevados a cabo en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, estos son desarrollados desde la estructura del Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC) de Santo Domingo Satélite Zurquí, perteneciente a la Región de Heredia, Circuito Escolar 05. Desde el IPEC, se imparte la oferta convencional equivalente a los programas de I, II y III Ciclo y cursos libres de Educación No formal. Para el desarrollo exitoso de estos programas es importante la disponibilidad de recursos respecto a mobiliario, equipo y capacidad de la sede. El objetivo de esta oferta educativa es que las personas privadas de libertad desarrollen conocimientos, habilidades y destrezas para el trabajo, la convivencia social, la comunicación, la actualización cultural y el desarrollo personal. Estos módulos surgen de las

necesidades propias de las comunidades, su apertura se justifica con la demanda de las personas que participan, respondiendo así a los intereses y necesidades de los miembros de la comunidad (Ministerio de Educación Pública, 1993; 2001).

El plan de estudios se organiza por módulos y es aprobado por cada estudiante según sus necesidades de formación e intereses particulares. Este proceso formativo es flexible, permite que cada estudiante construya su aprendizaje a su propio ritmo; pretende tomar en cuenta las experiencias o vivencias cotidianas de la persona. La formación procura un desarrollo integral en el área académica, socio-productiva y de desarrollo personal (Ministerio de Educación Pública 2019).

De acuerdo con la oferta curricular de los planes de estudios que plantean los IPEC, se espera que las personas beneficiarias de estos programas académicos desarrollen competencias técnicas y puedan integrarse al mundo del trabajo. La prioridad en la atención educativa se brindará a la población o grupos sociales que estén en riesgo social o se enfrenten a situaciones de marginalidad cultural o económica. También será una prioridad brindar apoyos educativos a las personas que se encuentren en alguna situación asociada o no a discapacidad que limite su proceso de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación Pública 2001)<sup>2</sup>. Lo anterior permite que el equipo docente provea distintas estrategias y adaptaciones contextuales, curriculares y metodológicas apropiadas a la realidad educativa de cada estudiante.

La oferta educativa que se brinda en estos programas promueve la calidad de la educación y establece como prioridad dirigir la mirada hacia

---

<sup>2</sup> De acuerdo con el documento “Plan de estudios para la educación de jóvenes y adultos” (MEP, 2001) se indica que la población meta, son las personas con “necesidades educativas especiales”. De acuerdo con las nuevas tendencias del modelo social de la discapacidad el término NEE ha quedado en desuso. Lo que se desarrollan son apoyos pedagógicos como eje transversal del aprendizaje en las diversas poblaciones estudiantiles sean estas asociadas o no a discapacidad.

grupos vulnerables como personas en situación de pobreza extrema, poblaciones indígenas y personas con discapacidad. Para este último grupo se insta a las personas profesionales en educación a que realicen procesos de evaluación integral para conocer las características de aprendizaje, las habilidades sociales y determinar las necesidades educativas particulares. Una vez detallados estos elementos, se establecen los programas curriculares específicos, con estrategias metodológicas y didácticas específicas; así como la elaboración de recursos que respondan a los intereses particulares de cada estudiante (Ministerio de Educación Pública, 2001, Segura y Vargas, 2016).

## 1.2 Caracterización de la población estudiantil menor de edad privada de libertad en el contexto del CFJZ

La población estudiantil menor de edad que está matriculada en el IPEC Santo Domingo de Heredia Satélite Zurquí es conformada por jóvenes de ambos sexos entre los 12 a los 18 años (E. Viales, comunicación personal, 30 de abril 2020). Al ingresar al CFJZ, las y los jóvenes son evaluados por el equipo de docentes que están nombrados por el Ministerio de Educación Pública quienes llevan a cabo básicamente cuatro (4) acciones. Primero, determinan el último año o grado escolar aprobado y nombre de la institución donde estuvieron matriculados. Segundo, se solicita el historial académico a la última institución educativa en que se reportó matrícula. Tercero, si él o la joven no recuerda la institución en la que era estudiante, se realiza una evaluación en los aspectos básicos de lectoescritura, conocimientos numéricos, elementos de ciencias y estudios sociales hasta establecer un grado académico que sirva como punto de partida. Por último, se ubica en un grupo específico que puede estar conformado por hombres y mujeres y se asigna un horario lectivo que incluye las materias básicas: alfabetización (cuando no han adquirido el proceso de lectoescritura) o español, matemática, ciencias, estudios sociales, música, computación y arte (música o educación física) (E. Viales, comunicación personal 2019; J.C. Guerrero, comunicación personal 23

de agosto 2016; Ovares y Martínez, 2019; de Mezerville, Meza y Ovares, 2020).

Los grupos escolares generalmente son multinivel y multiedad. Esto significa que un mismo grupo puede estar conformado por varios niveles; por ejemplo, un grupo puede tener estudiantes de 12, 14 y 16 años y cada uno estar en un nivel distinto sea de primaria o de secundaria. Además, es característico que la población estudiantil, antes de cometer un delito que los lleve a la condición de privación de libertad, por lo general, habían abandonado anticipadamente el centro educativo y se habían involucrado en pandillas y posteriormente en acciones delictivas (Ovares, 2017). Estas situaciones hacen que el trabajo educativo de la persona docente se centre en responder a las diferencias de aprendizaje de cada estudiante mientras adapta materiales según el contenido, módulo y objetivos del plan de estudios (Ovares y Martínez, 2019).

### 1.3 Antecedentes del tema de estudio

Al tomar en consideración el contexto en el que se desarrollan los procesos educativos en el CFJZ, se hace necesario visibilizar cuáles investigaciones se han llevado a cabo en torno a la formación orientada a las personas menores de edad con el propósito de promover la reinserción social. Por tanto, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en las bases de datos *Digitalia*, *EBSCOhost: Education and Research*, *EBSCOhost: Full Text Finder*, *LATINDEX*, *Proquest: Ebook Central (e-Brary)*, *Proquest One Academic* y *SCIELO: Costa Rica*, con las palabras clave en español e inglés tales como: “educación en contexto carcelario”; “currículum y educación carcelaria”; “educación carcelaria”; “educación carcelaria y discapacidad”; “intención pedagógica”; “inserción social”; “procesos formativos”; “transición comunitaria” y “personas menores de edad privadas de libertad”. Las investigaciones recuperadas tanto en el ámbito nacional como internacional se enmarcan entre los años 2015 al 2023. Se revisaron investigaciones mayormente en idioma

inglés, español, algunas en noruego y en portugués. Algunas investigaciones no muestran la totalidad de información respecto a lo que se llevó a cabo, esto significa que la mayoría de las investigaciones muestran objetivos, metodología, enfoques, muestra, técnicas, instrumentos y resultados. No obstante, varias de ellas solo que quedaron en tres o cuatros aspectos, los cuales son señalados en cada entrada.

Al llevar a cabo el proceso de búsqueda, se hizo necesario ampliar los años desde el año 2000 al 2023 porque el objetivo era encontrar temáticas desarrolladas con la educación en sistema carcelario de personas menores de edad. Este detalle es necesario aclararlo, porque deja en evidencia un gran vacío respecto a la educación de las personas que se encuentran privadas de libertad.

En este apartado se muestran los resultados de investigaciones obtenidas primeramente en el ámbito nacional y luego en el internacional. En el contexto nacional se encontraron investigaciones aplicadas a los centros penales, pero desde la perspectiva del derecho, la sociología, la psicología del delito y solo dos al ámbito educativo (Murillo, 2012; Espinoza y Granados, 2003). Estas últimas, son las únicas que se desglosan en este escrito por ser las que más se acercan a los objetivos de esta investigación. En el contexto internacional se desarrollan los antecedentes de varios países que han estudiado el tema de educación carcelaria y que se relacionan con los objetivos de esta investigación.

Para el ámbito nacional, la investigación de Murillo (2012) se enmarca en el Centro Penal de Atención Institucional -CAI- San Rafael de la provincia de Alajuela desde una visión de la administración educativa. El objetivo del estudio consistió en revisar los componentes pedagógicos de los programas educativos y las adecuaciones de los diseños curriculares que experimentan los programas educativos para su ejecución, así como determinar la pertinencia de estos programas curriculares según las necesidades de la población de los Centros Penales de Alajuela e identificar el sistema de evaluación de los programas curriculares utilizados. Se profundiza en el tema

de la capacidad que tienen los centros carcelarios en ser espacios resocializadores para que las personas que han cometido delitos puedan insertarse nuevamente a la sociedad. Se hace una crítica a la estructura curricular establecida por el Ministerio de Educación Pública en la que predominan programas de Educación Abierta y Educación de Adultos que nos son contextualizados a las necesidades de la población meta. Esto afecta la intervención educativa que se brinda a la población que, al egresar y regresar a sus comunidades, no cuenta con las habilidades necesarias que le permitan una efectiva resocialización. Se concluye que es necesario establecer un diagnóstico real de los requerimientos educativos de la población para luego plantear políticas a nivel país que permitan la toma de decisiones contextualizadas a cada centro penal.

Finalmente, para el ámbito internacional; la investigación de Espinoza y Granados (2003) es relevante pues expone los resultados de una investigación realizada en el Centro de Formación Juvenil Zurquí en el cual se caracterizó la práctica pedagógica desarrollada con población menor de edad. Mediante una investigación cualitativa se indagó “el qué, el cómo y el para qué de educación” (p. 91). Las autoras profundizan en la descripción de los procesos de enseñanza aprendizaje en población adolescente que se ha desarrollado en entornos violentos, han sido víctimas de abusos, agresión y violencia generalizada, han vivido el abandono afectivo de sus familiares y la mayoría provienen de historias de abandono escolar precipitado o una historia de uso y abuso de drogas. Enfatizan en el papel que desempeña la persona docente como mediadora de los procesos en un entorno educativo en el que convergen estudiantes y personal de cuidado encargado de la seguridad de las personas dentro del aula. Las principales conclusiones que se derivan de este estudio tienen que ver con el tipo de currículum que se desarrolla en la prisión, el cual está diseñado desde una visión de educación de adultos y no se considera que ellos y ellas son personas menores de edad. El equipo de docentes refiere que el material utilizado en el centro educativo es desactualizado, poco llamativo, con temáticas poco profundizadas, con definiciones ambiguas o, incluso,

información errónea. El objetivo educativo está orientado a cumplir con las normas jurídicas nacionales e internacionales y lograr un cambio de conducta en la persona joven que ha estado en conflicto con la ley.

Respecto al ámbito internacional, Wright (2004) lleva a cabo un estudio desde la fenomenología en una prisión en Alberta, Canadá, con el objetivo de comprender cómo visualiza un grupo de docentes el tema de “cuido de estudiantes” en un esfuerzo por valorar las opiniones de las y los docentes respecto a la “dinámica relacional de la vida carcelaria” (p. 191). El autor aborda el trabajo que se realiza a lo interno de un sistema carcelario desde la perspectiva docente y reconoce que la educación que se ofrece dentro de un sistema de encierro debe tener un componente cognitivo, uno afectivo y otro práctico. Mediante una serie de entrevistas a un grupo de mujeres docentes que laboran en una prisión de mínima seguridad, intenta llegar a un equilibrio pedagógico entre lo afectivo y lo curricular. Dentro de sus conclusiones encuentra importantes al menos dos. Primero, que las y los estudiantes en prisión necesitan un entorno seguro, cálido, no lastimero para poder ser más creativos y desarrollar habilidades que le permitan un crecimiento personal. En segundo lugar, las personas docentes deben preocuparse por responder a las necesidades de la población estudiantil más allá de las que se establecen en un currículum académico.

La investigación de Blazich (2007) indica que la educación en un sistema de encierro se caracteriza por ser un binomio cárcel-escuela complejo, porque se desarrollan actividades propias de una institución educativa dentro una institución carcelaria en la que se supone se conjugan, primeramente, aspectos normativos, de control disciplinar bajo una lógica de castigo; y, por otro lado, la lógica formativa que busca el desarrollo integral de las personas como sujetos autónomos teniendo como objetivo la mirada puesta en su vida después del egreso. La autora indica que en los centros educativos penitenciarios en general se ofrecen dos vías de formación. En primer lugar, hacia una formación académica con planes de estudio dirigidas a la alfabetización, educación primaria y educación secundaria; pocas veces se

enfoca hacia la vida universitaria. En segundo lugar, se enfoca hacia cursos de capacitación laboral con distintos objetivos: “ocupación del tiempo libre, resocialización, disminución de agresividad o proyección a la reinserción laboral” (p. 55). En esta investigación se concluye que estudiar a lo interno de una prisión puede significar un proceso de cambio para “bien o para mal” y se discute el binomio “estudiante-presos o presos-estudiante” con el propósito de hacer reflexionar en el valor que adquiere la educación en un sistema de encierro por ofrecer un panorama esperanzador para la vida postpenitenciaria (Blazich, 2007).

Chantraine y Sallée (2013) desarrollan una investigación monográfica en los Establecimientos Penitenciarios para Menores en Francia (EPM) en la que, mediante 40 días de observaciones y aproximadamente 50 entrevistas semidirigidas analizaron las prácticas educativas comunes y cómo estas se relacionaban con la estructura penitenciaria. En su investigación, las autoras profundizan en las condiciones de seguridad que rodean siempre los espacios educativos con el fin de “neutralizar y corregir a los jóvenes delincuentes” mediante “las prácticas de regulación educativas, disciplinarias y securitarias del comportamiento de los reclusos” (p. 31-32). En los EPM se trata de mantener el equilibrio y el complemento entre las prácticas llevadas a cabo por los educadores en prisión y los vigilantes educadores. En los primeros recae la responsabilidad de formar hacia una vida extramuros (inserción comunitaria) y los segundos se encargan de mantener el orden respecto a las conductas de las personas menores de edad. Las conclusiones más importantes a las que llegan se relacionan, primeramente, con la posibilidad de que ambos grupos de profesionales complementen su labor y dejen de visualizarse como entes separados. Además, se deja abierta la posibilidad de revalorar los tipos de sanciones punitivas ante las conductas disruptivas mientras cumplen la condena.

Halimi, et al. (2017) desarrollan una investigación en una cárcel de Bélgica sobre las motivaciones que llevan a las personas privadas de libertad a participar de procesos educativos. Aplicaron un cuestionario con el fin de

responder dos preguntas: ¿Qué motiva a las personas privadas de libertad a participar en actividades o programas educativos? y ¿Qué diferencias existen entre las personas participantes sobre los procesos motivacionales a lo interno de la prisión? Las autoras indican que la motivación influye en la participación activa de los procesos de aprendizaje, en su persistencia a continuar estudiando y en el alcance de los logros académicos, personales y planteamiento de metas futuras para su vida fuera de la prisión. Concluyen que existen mayormente motivaciones intrínsecas orientadas a un sentido del logro lo cual incide en bajar la tasa de criminalidad, posibilitar la rehabilitación y reintegración social y reducir la reincidencia delictiva.

Santa-Olmeda, et al. (2014), llevaron a cabo un estudio para conocer las experiencias vividas por un grupo de docentes en las instituciones correccionales para jóvenes, así como sus retos y las necesidades de desarrollo profesional de Instituciones Juveniles de Puerto Rico. La investigación que realizaron fue cualitativa, descriptiva y fundamentada en el enfoque fenomenológico. Administraron una entrevista semiestructurada aplicada a cuatro maestros y profundizaron en que el desarrollo profesional de las personas profesionales en educación de las correccionales ha sido esporádico y pobremente definido y que la preparación tradicional de estas personas profesionales enfatiza en contenidos de conocimiento quedando ausente la formación en manejo de conducta, coraje y principios básicos de psicología (p. 11-12). Los autores concluyen que la mayoría de docentes que se nombran para trabajar en un centro correccional de menores llegan sin experiencia previa y con una formación en educación regular indicando que esto afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a lo interno de la prisión. Agregan que un elemento que incide negativamente en el trabajo es que el currículum que más motiva al estudiantado es el ocupacional más que el académico. Además, recomiendan que capaciten a las y los profesionales que laboran para correccionales juveniles en el desarrollo de currículum que respondan a las necesidades de la población privada de libertad.

En España, Añaños, et al. (2016), analizan los procesos educativos y reeducativos en sistema carcelario de jóvenes de 18 a 25 años orientados a la inserción y reinserción social. En la investigación se entrevista a un grupo de 60 personas privadas de libertad (hombres y mujeres) haciendo un análisis cualitativo y cuantitativo. Se abordan los ejes de Pedagogía Social y Educación Social como punto de partida para evitar la reincidencia. Ambos planteamientos se complementan con propuestas formativas y educativas para que las y los jóvenes desarrollen habilidades personales e interpersonales y les permita prepararse para la búsqueda de empleo al momento del egreso y se alejen de las conductas delictivas. Las autoras concluyen que la educación ofrecida a lo interno de la prisión a manera de programas formativos es escasa y con requisitos que no son alcanzables por las personas que están privadas de libertad por lo que proponen apostar por procesos educativos que promuevan el empoderamiento personal y el desarrollo de competencias personales y laborales que les permitan integrarse a la comunidad al momento del egreso.

La investigación de Sandoval (2014) se desarrolla en la profundización de las alternativas de modificabilidad cognitiva y las posibilidades educativas de la propensión a aprender que enfrentan un grupo de adolescentes que han estado en conflicto con la ley y participan de un Programa de Salida Alternativa en Chile. El autor utiliza un enfoque interpretativo cualitativo mediante Historias de Vida, la Teoría Fundamentada y el análisis de contenido para analizar como los espacios de educación informal propician la reinserción social y educativa. Profundiza en el concepto de educación informal como aquellas experiencias de aprendizaje que emergen de la participación de la persona en alguna actividad sin que medie un proceso de formación escolar ni una intención educativa. En palabras del autor, estos procesos informales le permitirán a la persona ser más creativa y gestionar el tiempo que dedicará a aprender, decidir qué aprender y cómo acceder a esa información que le llama la atención. Dicho autor hace una crítica a la educación formal indicando que promueve una subordinación indebida a la autoridad y menoscaba la

participación de la persona en su propio proceso de aprendizaje limitando su libre pensamiento. Además, concluye, entre otros aspectos, que es necesario una reformulación de los programas de intervención educativa para establecer un equilibrio entre lo mediado formalmente y la forma en que el estudiantado interviene en su propio proceso de aprendizaje. No dejar de lado que el cerebro de las y los adolescentes sigue en desarrollo y que pueden alcanzar un nivel de desarrollo cognitivo óptimo con la estimulación adecuada. Finalmente, se espera que la persona adolescente permita que los procesos educativos que se dan de manera estructurada y mediada influyan en su propio proceso de aprendizaje.

Sellman (2015), realiza una investigación en Nottinghamshire, Inglaterra, en la que profundiza en cómo los programas de enseñanza de las artes pueden potenciar habilidades y destrezas en la población que está en situaciones de vulnerabilidad y de exclusión en general. Discute ampliamente los beneficios en la salud mental, los beneficios sociales y los beneficios en el aprendizaje de personas con condiciones de discapacidad del uso de las artes como parte de los programas educativos en contextos carcelarios. A través de la teoría fundamentada el autor hace un recorrido por los diferentes proyectos educativos en los que las artes están presentes para reflexionar en la forma en que se han complementado las artes y la educación en escenarios de vulnerabilidad para crear lo que el autor llama “espacios seguros”. El autor realiza entrevistas a profundidad a docentes y artistas que trabajan en centros de educación primaria, educación secundaria, educación especial y centros residenciales de cuidado permanente para personas con dificultades de salud, en riesgo o personas con discapacidad. El autor indica que las habilidades que más se desarrollan son las comunicativas, sociales y personales. Estas habilidades les permiten a las personas participantes mejorar sus relaciones con otros. Se concluye que en todo momento los artistas crean diferentes tipos de espacios en contraste con los contextos educativos tradicionales, que permiten a las personas participantes en situación de vulnerabilidad un mayor acceso a prácticas pedagógicas y el aprendizaje de habilidades clave.

Además, se evidencia que los apoyos a la población deben ser sostenidos en el tiempo para favorecer los procesos de éxito a largo plazo.

La investigación de Carpio (2017) se centra en describir cómo influye la enseñanza de las artes visuales en una cárcel de la provincia de Córdoba en Argentina, específicamente en el módulo de máxima seguridad de varones entre 20 y 55 años que participaron voluntariamente del proyecto “Taller artístico y cartonero” de la Universidad Nacional de Córdoba. La investigadora reconoce que las artes permiten a la persona privada de libertad considerar la lectura de libros impresos como algo valioso para disfrutar y divertirse. También reconoce que estar en los talleres les permite a las personas “salir” de pabellones e iniciar la alfabetización para culminar sus estudios primarios o secundarios y poder ingresar a la universidad (p. 228).

La investigación de Cheliotis (2012) aborda la relación existente entre la participación de programas de arte y la rehabilitación de las personas privadas de libertad. El autor hace una crítica a las medidas de represión carcelaria y sus efectos en el comportamiento de las personas. Además, describe que históricamente en varios países se han aplicado programas de arte para rehabilitar a la persona que ha caído en actos delictivos con el objetivo de reducir la reincidencia, pero estos no tienen una claridad curricular. Concluye que los programas de arte no pueden usarse como medidas rehabilitadoras *per se*, sino con una estructura metodológica que implique la voluntariedad del sujeto y la guía externa de una persona profesional. Agrega que, la rehabilitación de la persona dentro del sistema carcelario no debe dejarse como una responsabilidad de la persona que está descontando la pena sino sugiere que debe estar orientada desde afuera, enfocada en las estrategias y herramientas necesarias para su reinserción social futura.

El trabajo de Lee (2010) se enfoca en los estudios de los programas de música como terapia rehabilitadora que se han desarrollado desde mediados del siglo XIX en las cárceles norteamericanas y africanas. Profundiza en el trabajo de varios músicos que fueron pioneros en el uso de la música como medio de rehabilitación en hospitales, cárceles y centros de salud mental

defendiendo la idea que la rehabilitación a través de la música trae más beneficios que el castigo y los métodos punitivos. El autor concluye con la premisa de que establecer un programa curricular sostenido a largo plazo, coadyuvar en mejorar la atención y concentración de las personas o incide en mejorar la comunicación con otros profesionales, con otras personas privadas de libertad y con sus familiares.

Una vez revisados algunos antecedentes teóricos-metodológicos de investigaciones en el marco de la educación en contextos carcelarios con miras a la inserción social quedan evidentes algunos vacíos que son importantes de retomar. En el siguiente apartado se procederá a justificar la relevancia del tema de estudio, haciendo énfasis en la posibilidad de profundizar en el eje de educación carcelaria con personas menores de edad y su proceso de inserción social.

#### 1.4 Justificación y relevancia del tema de estudio

En este apartado se discuten los vacíos encontrados en las investigaciones revisadas en el apartado anterior, con el fin de establecer relaciones entre ellas para determinar los ejes que permitan justificar los objetivos que guiaron el actual proceso de estudio.

El trabajo con población carcelaria se ha orientado a aplicar programas en diferentes áreas del conocimiento con el fin de lograr que jóvenes y adultos de ambos sexos logren desarrollar habilidades específicas que les permitan una integración comunal futura al finalizar su condena. Los programas que se han desarrollado son desde educación formal, educación no formal y programas con orientación artística y musical (Carpio, 2017; Cheliotis, 2012; Halimi, et al., 2017 y Lee, 2010).

En lo formal, Santa-Olmeda, et al. (2014), indican que las personas docentes se apegan a un currículum normado por las políticas educativas de un país sin que esto signifique que el estudiantado interiorice y aprenda del

delito cometido. Este tipo de educación se centra en restablecer procesos de alfabetización de aprendizajes que estaban en desuso para lograr concluir con un grado académico. En este sentido, las y los docentes, deben responder a un currículum normado por los sistemas superiores de educación, lo cual genera control y poder sobre lo que se enseña (Sandoval, 2014).

Sandoval (2014) reconoce que, dentro de las cárceles, es la educación informal la que permite que la persona estudiante genere y despliegue “la creatividad” y “la curiosidad por aprender” (p. 41). En la educación informal, la persona que aprende es la que determina lo que desea aprender y como lo desea aprender. De acuerdo con Soto y Espido (1999), el aprendizaje informal tiene poca estructura, recurre a procesos culturales específicos y permite que los aprendizajes perduren para toda la vida, es un aprendizaje en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (Reynoso, 2013). Por lo tanto, las intervenciones educativas que se han orientado a aplicar programas en diferentes áreas del conocimiento tienen como objetivo lograr que personas jóvenes y adultas de ambos sexos logren desarrollar habilidades específicas que les permitan una integración comunal futura al finalizar su condena. El principal hallazgo de la aplicación de estos programas en los centros penales es que muestran éxito en el sentido de lograr que la población privada de libertad se plantee objetivos concretos. El mayor reto consiste en responder a las necesidades formativas de la población privada de libertad con personas docentes preparadas para tal fin (Santa-Olmeda, et al., 2014).

Blazich (2007), Chantraine y Sallée (2013), identifican que la mayoría de las intervenciones que se ofrecen a lo interno de las prisiones tienen que ver con la alfabetización, la educación primaria o secundaria y la universitaria o parauniversitaria. Además, reconocen programas y proyectos orientados al aprendizaje de habilidades sociales o habilidades para el trabajo. En última instancia, se ofrecen cursos de formación técnica que permiten a las personas privadas de libertad obtener conocimientos específicos en algún área. En este

sentido, los autores llegan al cuestionamiento sobre ¿Cuál es la intervención que se ajusta a las necesidades de la población privada de libertad?

Por su parte, los programas que son de tipo artístico o musical abogan por la creación de espacios de expresión dentro de centros educativos que atienden población en situación de vulnerabilidad generando recursos de un trabajo colaborativo entre las personas docentes como colegas de la institución (Carpio, 2017; Cheliotis, 2012; Halimi, et. al, 2017 y Lee, 2010). Las artes se visualizan como herramientas re-socializadoras (Pastor y Rodríguez, 2013) desde donde se reconoce que la persona estudiante puede expresar sus sentimientos y deseos con libertad, siendo ellos mismos, desplegando su creatividad y curiosidad por aprender (Sandoval, 2014).

Sellman (2015), agrega que los programas educativos con orientación artística combinan dos conceptos importantes relacionados con el proceso de educación carcelaria: el de vulnerabilidad y el de espacio seguro. Para ambos constructos, se establece una relación bidireccional mediante la cual un espacio seguro en un aula o un contexto puede incidir de manera positiva en la forma en la que cada individuo en edad escolar se enfrenta a sus propias situaciones de vulnerabilidad. Estas situaciones de vulnerabilidad pueden variar a lo interno de un centro carcelario; algunos de estos pueden ser discusiones por espacio que se comparte con otra persona privada de libertad o tener poco contacto con la familia.

Finalmente, las investigaciones de Murillo (2012) y de Espinoza y Granados (2003) aportan a esta investigación pues dejan claros vacíos existentes en cuanto a los planteamientos curriculares que deben dirigirse a lo interno de las prisiones. Especialmente, la investigación de Espinoza y Granados (2003) es la que destaca sustancialmente sobre ¿cuál currículum es el que responde a las necesidades de la población menor de edad para proveer el éxito escolar con miras a la reinserción social post penitenciaria?

De acuerdo con la revisión de las investigaciones en el tema de educación carcelaria y luego de revisar los vacíos teóricos y metodológicos se

plantea el problema de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos.

### 1.5 Problema de investigación

¿Cómo se promueve la inserción social en los procesos formativos desde los elementos legales, la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente con personas menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí?

### 1.6 Objetivo general

Comprender los procesos formativos que se desarrollan con personas menores de edad privadas de libertad desde los elementos legales, la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente para propiciar la inserción social en el Centro de Formación Juvenil Zurquí.

### 1.7 Objetivos específicos

1. Identificar los elementos legales implicados en el proceso formativo para la inserción social de personas menores de edad desde el currículum y la intención pedagógica del ejercicio docente.
2. Determinar los diferentes elementos que componen el currículum costarricense para la educación de personas menores de edad privadas de libertad y su relación con la inserción social.
3. Analizar la relación entre los procesos formativos desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente con las oportunidades de inserción social de la persona menor de edad privada de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí.

De acuerdo con los objetivos planteados se sugieren las siguientes preguntas de investigación.

## 1.8 Preguntas de investigación

¿Cuáles elementos legales están implicados en el proceso formativo de la persona menor de edad privada de libertad? ¿Cómo se relaciona este proceso formativo con la intención pedagógica del ejercicio docente?

¿Cómo se caracterizan los elementos del currículum costarricense para la educación de personas menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí propician su inserción social?

¿Cómo se relacionan los procesos formativos desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente con la inserción social de personas menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí?

Una vez identificados los vacíos que derivan en la redacción de los objetivos y las respectivas preguntas de investigación, se procede a detallar de manera breve un acercamiento a la propuesta teórica que se ha profundizado durante el proceso de investigación. Posteriormente se presenta la aproximación metodológica que orienta la ruta del trabajo investigativo.

## Capítulo II: Marco Teórico

Las teorías que sustentan el trabajo educativo en contextos carcelarios se enmarcan en cuatro vertientes específicas. En primer lugar, se asume que la educación carcelaria debe verse como un proceso que parte del constructivismo como perspectiva epistemológica. Desde esta línea de pensamiento se reconoce, aunque se esté estudiando en un contexto de privación de libertad, que la persona puede aprender por descubrimiento (Acín, 2008).

Se aboga por el hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla cuando la persona estudiante está en constante interacción con el ambiente. Esta interacción, le permite a la persona adquirir conocimientos y desarrollar destrezas para construir hipótesis y tomar decisiones (Murillo, 2012). Desde el constructivismo, se postula que lo que la persona privada de libertad aprende, parte de una motivación personal. Esta motivación le permite acceder a todo el bagaje de conocimientos mediante actividades educativas entrelazadas con su realidad sociocultural (Acín, 2008).

La segunda línea de pensamiento se orienta a considerar la educación carcelaria desde una perspectiva cognitivo conductual (Pastor y Rodríguez, 2013). En este sentido, se entiende el fenómeno educativo como un hecho que se vive y se construye a lo interno de la cárcel partiendo del conocimiento que tenga la persona privada de libertad de sus propias habilidades y limitaciones para llegar a comprender las conductas que se manifiestan a nivel individual o colectivo. Pastor y Rodríguez (2013) consideran valiosas las interacciones comunicativas que se llevan a cabo entre las mismas personas privadas de libertad y entre ellos y sus docentes dándole especial atención a aquellas expresiones de carácter no verbal.

Para ofrecer una intervención cognitivo-conductual, se analizan tres factores: el riesgo de la intervención, las necesidades de la población y las responsabilidades que pueden ser generales o específicas con miras al

desarrollo de habilidades intelectuales según los diferentes estilos de aprendizaje (Breiner, et al. 2012). Se espera, entonces, que la persona tome consciencia de su proceso de aprendizaje (esto corresponde a la visión metacognitiva del proceso) y, por otro lado, el docente dirige el aprendizaje hacia el logro de objetivos con una visión curricular afianzada al aprendizaje formal y no formal (lo que corresponde a la parte conductual del proceso) (Pastor y Rodríguez, 2013).

Este tipo de intervenciones estimula la autonomía de la persona estudiante, propicia un cambio de pensamiento y espera que la persona logre resolver los problemas que se le presenten a lo largo del proceso. Cada estudiante también puede comunicar y plantear modificaciones a su proceso de aprendizaje. De esta forma, el binomio docente-estudiante se conjuga para ofrecer una educación más equitativa. Se busca una potencialización del aprendizaje en la persona misma, más que una respuesta a un estímulo externo, el aprendizaje mediado por la persona docente, permite que la persona privada de libertad se adapte a procesos complejos que se extraen de un entorno inmediato y se nutren de las experiencias que él o ella construyen.

En tercer lugar, la educación carcelaria, es entendida como un derecho, como un bien social que contribuye al desarrollo individual y colectivo con el fin de que el ser humano (que ha perdido su derecho a la libertad) se transforme en un sujeto social, se humanice, que sea un sujeto que pertenece a una cultura capaz de construir su propio proyecto personal. En este sentido, a la educación carcelaria se le asignan tres características: la resocialización, la readaptación y la rehabilitación (Acín, 2008 y Murillo, 2012) con miras a reducir las conductas delictivas y agresivas (Blazich, 2007).

Respecto a estas tres características, se hace énfasis en los procesos de adaptabilidad de las personas privadas de libertad. Esto implica necesariamente un proceso rehabilitador desde el que la persona pueda ser transformada, humanizada (Acín y Mercado, 2006). El sentido que se asigna a esta educación tiene que ver con el desarrollo personal, la socialización, la instrucción y la corrección.

De acuerdo con Soto y Espido (1999), la educación formal como proceso formativo, debe cumplir necesariamente un criterio estructural; en este sentido, la educación se establece en etapas, está jerarquizada por niveles y conlleva necesariamente la proporción de títulos universitarios. Por su parte, la educación no formal tiene un criterio metodológico no convencional que se sale de la norma de un centro educativo institucionalizado y con diversidad de experiencias formativas que se dirigen a sectores específicos de la población, en este caso, la población privada de libertad. Por último, la educación informal es todo aquel acto que genera un aprendizaje más no necesariamente circunscrito a una institución o con una intención.

En cuarto lugar, el propósito de la educación en el centro penitenciario debe ser la inserción social de la persona privada de libertad (Espinoza y Granados, 2003), a través de enseñanza de habilidades específicas, de esta forma la persona menor de edad adquiere las herramientas para ofrecer a la comunidad una conducta distinta a la delictiva. De acuerdo con Polanco (2007) es necesario crear “programas penitenciarios inteligentes con miras a evitar la reincidencia” (p. 5). De ahí radica la importancia de explicar el tema de esta investigación para comprender la intención pedagógica del proceso formativo y su relación con la propuesta curricular.

En este sentido, el trabajo de transición debe llevarse de la mano con una propuesta de estrategias de atención educativa que se utilicen en las aulas del Centro Penitenciario. Es importante reconocer que, la persona privada de libertad se enfrenta a desmotivación y pensamientos estigmatizados cuando se da cuenta que los procesos de rehabilitación no tienen éxito (Espinoza y Granados, 2003).

De las cuatro vertientes previas, surge la tarea de analizar cuál es la intención pedagógica subyacente a la propuesta educativa curricular y como se relaciona esta con el proceso de egreso. Sea cual sea la educación que se plantee a lo interno de un sistema carcelario, o de un sistema de encierro, es importante preguntarse: ¿la intencionalidad formativa conlleva el establecimiento de responsabilidades compartidas docente-estudiante?

¿Cómo puede una persona menor de edad privada de libertad participar en los procesos formativos que se plantean desde las aulas de un centro educativo que está dentro de un centro carcelario? ¿Cómo construye su proceso de egreso la persona menor de edad privada de libertad y como lo estimula o apoya la persona profesional en educación?

Estas interrogantes se relacionan con los principios y fundamentos de la Pedagogía Social y la Educación Social. Desde la perspectiva de Añaños, Llorente y Chávez (2016), el primer concepto se refiere al sustento epistemológico y científico de toda praxis profesional que lleva al segundo concepto; en este sentido, ambos constructos se complementan y deben permitir el desarrollo autónomo de cada persona menor de edad.

Desde la pedagogía en el sistema penitenciario se busca que la persona joven privada de libertad aprenda del proceso privativo y esto le inste a no delinquir nuevamente (Burgos, 2005). A este respecto, las Directrices de Riad (Organización de las Naciones Unidas, 1990) anotan que los procesos de socialización se brindan desde la familia, la educación y la comunidad siendo necesario “organizar proyectos colectivos y voluntarios, en particular proyectos cuya finalidad sea prestar ayuda a los jóvenes que la necesiten” (Organización de las Naciones Unidas, 1990). Otro concepto con el que está relacionado es el de competencias de vida, las cuales, abordadas en el periodo de la adolescencia le permiten a la persona en proceso de desarrollo volverse más autónoma y adaptarse a las nuevas fases de vida desde una perspectiva saludable (Marques, et al., 2013).

## 2.1 Fundamentos del currículum y su relación con el derecho a la educación de personas menores de edad

De acuerdo con el Artículo n° 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) “toda persona tiene derecho a la educación”, esto implica que la educación elemental y fundamental debe ser gratuita. Se

establece que la instrucción técnica profesional debe ser generalizada y se debe proveer el acceso a estudios superiores en igualdad de condiciones. El objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento de las libertades fundamentales mientras se favorece la comprensión, la tolerancia y amistad entre todas las personas. Para el caso de Costa Rica, la educación se visualiza como un proceso integral, articulado y correlacionado en los diversos niveles y modalidades del sistema desde el nivel de preescolar hasta la educación superior (Asamblea Legislativa, 1957).

Al considerar el derecho a la educación como un eje inalienable de la formación humana queda claro que se espera que se formen personas con un sentido de ciudadanía considerando el ideal pedagógico de acuerdo con una construcción social. La tarea educativa se vuelve un mecanismo para adoptar los requerimientos de una colectividad mientras se forman a personas, Individuos socialmente aceptables y útiles primeramente en un sentido conservador (Savater, 2010).

Para Hannah Arendt (Nieves, 2017; César, 2007) la educación moderna no se puede desligar de la tradición ni la autoridad. La autoridad no debe entenderse como imposición o coerción, sino como el reconocimiento del saber y la experiencia, elementos esenciales para guiar a las nuevas generaciones. Por tanto, educar no se trata solamente de transmitir conocimientos técnicos o habilidades medibles sino trata de formar personas ciudadanas capaces de ejercer su libertad. En este sentido, Arendt (Nieves, 2017) critica la infantilización de las personas jóvenes y estimula su participación como un acto esencial en los espacios públicos; espacios en los que ellos y ellas puedan pensar por sí mismos. Por lo tanto, se espera que los modelos educativos fomenten el pensamiento autónomo, en tanto, los espacios educativos reproducen el pensamiento ideológico social y fomentan la obediencia ciega.

En contextos de privación de libertad, como las cárceles, el pensamiento de Freire (1965/2009) adquiere una relevancia especial. La educación en estos espacios debe ser una práctica que permita a las personas

privadas de libertad reconocerse como sujetos históricos capaces de transformar su realidad. De ahí que una de las principales preocupaciones de Freire sea la provisión de herramientas necesarias para enfrentarse al mundo. Aplicar la pedagogía *freireana* en contextos de encierro implica despojar al individuo de los rasgos alienantes impuestos por el sistema penitenciario y reconstruir su identidad desde la dignidad y la esperanza (Sánchez, 2021). Freire afirma que “nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre se lucha para conseguir su libertad” (Freire, 1968/2012, pág. 36), una frase que cobra especial sentido en las cárceles, donde la educación puede convertirse en un acto de resistencia y humanización (Freire, 1968/2012). Desde una escuela democrática se debe hacer visible lo invisible, lo invisible es aquello que ha estado expuesto de manera tan normalizada que simplemente se asume como natural (Gentili, 2001).

Por lo tanto, educar es transmitir el conocimiento de lo que debe ser conservado, es decir, según Savater (2010) se quieren conservar comportamientos, habilidades, ideales, valores que respondan a un modelo de ciudadanía. Este aprendizaje fáctico lo da el currículum instituido como oficial, lo acuerpan las leyes nacionales e internacionales, y es en el que se detallan las destrezas “estandarizadas”, establecidas para lograr una universalidad democrática.

El currículum se define como el conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanados por la instancia gubernamental correspondiente establecida mediante objetivos de mediación y evaluación que responden al marco político, cultural y económico que incide en el sistema educativo para determinar los conocimientos teórico-prácticos, habilidades, valores y experiencias comunes compartidas por un colectivo” (Apple, 1996; Gimeno, 1998; Zabalza, 2004; Toruño, 2020). El currículum, como producto histórico, incorpora de manera tácita o explícita los aspectos políticos, ideológicos, epistemológicos ontológicos y pedagógicos. Este representa un proyecto estructurado y diseñado con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en “formas de pensar, sentir, valorar y actuar” (Gelday y

Guerrero, 2021, pág. 6). La gestión del currículo, según Arroyo (2009) considera el elemento humano, el contextual y el científico; el cual se gestiona desde tres niveles: Nivel formativo, Nivel prescriptivo y Nivel ejecutivo. Así mismo, (Gelday y Guerrero, 2021) afirman que para implementar el currículum se articulan tres grandes áreas: el contexto sociocultural, los recursos humanos y materiales; y los elementos pedagógicos.

En su nivel formativo; por lo tanto, determina el “¿para qué?” del currículum. Esto implica el modelo de ser humano al que se desea enseñar, una persona que responde a los ideales sociales, ideológicos y que aspira a ser una persona con participación ciudadana. Desde este nivel, la educación orienta la formación humana desde una perspectiva de derechos, una perspectiva de respeto de los valores morales y patrióticos; con el consecuente desarrollo de técnicas y teorías científicas, conocimientos elementales para la vida en sociedad (Savater, 2010; Arroyo, 2009). Considerando el elemento humano como punto de partida, se toman en cuenta la territorialidad, las diferencias étnicas de los grupos sociales y sus características socioeconómicas (Gelday y Guerrero, 2021). Este currículum debe adaptarse al modelo de ser humano, hombre, mujer, niño, niña o adolescente que se formará; quienes podrán contribuir al patrimonio cultural, lingüístico y espiritual (UNESCO, 2015; UNESCO 2020).

En el nivel prescriptivo, determinado por la pregunta “¿cómo se estructura el currículum?” pretende ofrecer los elementos pedagógicos y contextuales detallados en los programas y planes que se correlacionan entre sí para ofrecer la continuidad de saberes en los distintos ciclos del sistema educativo (Arroyo, 2009). Esto supone reforzar los conocimientos científicos o técnicos útiles en la vida laboral (Savater, 2010). En este nivel la planificación, las metodologías de enseñanza, la didáctica y la evaluación yerguen como los mecanismos de aseguramiento de calidad que permiten mejorar la práctica educativa con espacios de libertad y flexibilidad (Gelday y Guerrero, 2021). Los elementos pedagógicos son considerados elementales en la definición del currículum y sientan las bases de la actuación pedagógica desde la que la

persona docente comprende que su formación profesional, dentro de todo su protagonismo, es relevante en tanto ofrezca un proceso educativo responsable, acorde a los derechos humanos y emancipador (Freire, 1996/2005; Freire, 1965/2009, Freire, 1968/2012; Gelday y Guerrero, 2021).

El nivel ejecutivo responde a la pregunta “¿cómo dirigir y desarrollar el currículum?; especialmente se enfoca en saber dónde se desarrollarán los planteamientos curriculares (Arroyo, 2009). El elemento científico toma en consideración no solo los conocimientos teóricos-prácticos en función de los contextos cambiantes; sino las estrategias, los procedimientos y los métodos que deben usar las personas docentes; como una fuente de recurso humano y talento, estas personas docentes cumplen un rol desde su formación como profesionales, sean asistentes o auxiliares de la educación (Gelday y Guerrero, 2021).

El currículo como un elemento guiador del proceso educativo no es ni debe ser neutral; pretende ser un modelo de universalidad democrática, cuya meta sea transformar personas. Los centros educativos como entes de socialización secundaria (entendiendo que la familia es la fuente primaria) deben aportar a esta tarea transformadora (Savater, 2010). Lo sociohistórico, lo pedagógico, lo recursivo se unen como elementos básicos para establecer el modelo de ciudadanía y el ideal pedagógico al que se aspira como comunidad, como sociedad y como país.

## 2.2 La educación para personas menores de edad en el contexto costarricense

De acuerdo con la Ley Fundamental de Educación, artículo 1, todo “habitante del país tiene derecho a la educación y el país tiene la obligación de ofrecerla de la forma que se considere apropiada” (Asamblea Legislativa, 1957). Partiendo de este argumento, el profesional en educación debe “contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana” (Asamblea

Legislativa, 1957). Cabe preguntarse, ¿cómo puede un docente contribuir a que la población menor de edad, que se encuentra en el sistema carcelario, tenga acceso a las oportunidades que le permitan incorporarse en la vida social de la que se le privó? ¿Cuándo debe empezar a abordarse un proceso de reinserción comunitaria en las y los menores de edad que están en el sistema carcelario?

Al analizar e investigar teóricamente los fundamentos que sustentan estas interrogantes, es importante detallar el alcance de una intervención educativa carcelaria que responda a las necesidades de la población menor de edad que se encuentra privada de libertad con miras al establecimiento de metas personales para la transición a la vida comunitaria postpenitenciaria.

Es necesario primero revisar cuáles son los elementos que componen el currículum educativo para la población menor de edad privada de libertad. Con esto es importante profundizar en las propuestas de programas de inserción comunitaria (nacionales o internacionales) para la población menor de edad que están en centros penitenciarios. Además, es importante analizar específicamente en el currículo prescrito la intención pedagógica, que orienta el proceso formativo en la educación con personas menores de edad y cómo este fomenta la inserción social y la vida post penitenciaria. Esto puede permitir a la persona profesional en educación orientar la propuesta curricular para que la persona menor de edad establezca metas personales mientras esté en un centro carcelario con miras a la inserción comunitaria.

Por lo tanto, es importante identificar la intencionalidad pedagógica en los procesos formativos y su relación con el currículum para favorecer la inserción social. A continuación, se detallan algunos acercamientos teóricos que orientaron el proceso de investigación.

## 2.3. La intencionalidad pedagógica como guía de la acción formativa

### 2.3.1 Epistemología de la acción formativa: cómo conoce y cómo se construye el ser humano

El constructo “formación” nace de un fundamento religioso que hace referencia a un proceso interno, inacabado, que está en constante desarrollo y progresión que busca cambiar y trascender el ser interior que algunos llaman “el ser espiritual” (Gadamer, 1993). Para alcanzar esta transformación las personas cambian o transforman la manifestación externa de su ser, reflejando una figura bien formada y, paralelamente, cambia la disposición o configuración que se produce en la persona al estar en contacto con el mundo natural.

Este proceso de cambio y construcción requiere de una reflexión constante por parte de aquella persona que está en búsqueda de un *yo interno* capaz de crearse a sí mismo y alcanzar sus objetivos. Por esta razón, la formación designa el modo en que el ser humano puede dar forma a sus disposiciones y sus capacidades naturales (Gadamer, 1993). La acción formativa se centra en comprender cómo el ser humano adquiere conocimiento y construye su identidad a través de procesos educativos y formativos. Según Gadamer (1993), la formación no es un simple proceso de acumulación de información, sino un diálogo constante entre el individuo y su entorno, donde la hermenéutica juega un papel crucial. Este enfoque destaca la importancia de los prejuicios y la tradición como elementos que configuran la comprensión, permitiendo que el ser humano se construya en un contexto histórico y cultural.

El saber explica como un sujeto comprende y como conoce los fenómenos sociales (Zuluaga et al, 2011). La dimensión formadora de esos saberes implica una transformación de las formas de pensar, de actuar y de ser. Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación sistematizado y complejo (Tardiff, 2004). La finalidad de esta transformación es desarrollar de manera armónica en cada persona todas las facultades

humanas según sean sus posibilidades; así como hacer del ser humano un instrumento útil para sí mismo y para otras personas (Sánchez de Horcajo y Uña, 1996). Del proceso de transformación se espera que cada ser, cada persona logre el dominio de las acciones y situaciones nuevas, llegar al cambio social y la cooperación entre los seres humanos (Ferry, 1990).

Al ser un ser social, la persona aprende e interactúa al lado de otras personas; en esta convivencia se forman las sociedades en la que el ser humano permanece e involucra sus sentidos, su conciencia, su razón y sus pensamientos (Elias, 1987). En esta convivencia confluyen una serie de elementos que históricamente han estado y pertenecido de manera natural en cada ser humano como parte de su cultura; estos han moldeado su accionar y su toma de decisiones. De acuerdo con Châteu (2008) se hace necesario preparar a la persona como ser humano desde el periodo de la infancia para su interacción en la vida social, esto influirá en su propia construcción del conocimiento; por tanto, la educación es un proceso dinámico que involucra tanto la teoría como la práctica. La acción formativa, desde esta perspectiva, se convierte en un espacio donde el individuo no solo aprende, sino que también reflexiona y transforma su realidad. Este proceso es esencial para la construcción de la identidad, ya que permite al ser humano interactuar con su entorno de manera crítica y creativa.

Para Elías (1990) la formación se entiende como un proceso colectivo. La epistemología de la acción formativa, en este sentido, no solo se centra en la persona, sino también en las relaciones sociales que lo moldean. La interacción entre las personas y las estructuras sociales es fundamental para entender cómo se construye el conocimiento y la identidad, destacando la importancia de la interdependencia y la comunicación en este proceso.

La acción formativa, desde la perspectiva fenomenológica, se convierte en un proceso donde el cuerpo y la mente trabajan en conjunto para interpretar y dar sentido al mundo (Merleau-Ponty, 1945). Este enfoque resalta la importancia de la subjetividad y la experiencia personal en la construcción del ser humano, ofreciendo una visión integral de cómo se conoce y se construye

la identidad, subrayando que el conocimiento humano se construye a través de la percepción y la experiencia directa.

Por lo tanto, acción formativa, puede entenderse como el diálogo entre la dimensión social y la dimensión interpretativa del conocimiento humano. Gadamer (1993) subraya que la comprensión es un proceso hermenéutico que se da en un contexto histórico y cultural, donde los prejuicios y la tradición son fundamentales para interpretar el mundo. Por su parte, Elías (1990) complementa esta visión al destacar que la persona no puede separarse de las estructuras sociales que lo moldean y las relaciones sociales son esenciales para este proceso, ya que estas influyen en la manera en que se construye el conocimiento y la identidad. Gadamer (1993) enfatiza la "fusión de horizontes" como un encuentro entre el pasado y el presente que permite una comprensión más profunda. La hermenéutica, entonces, no solo se limita a la interpretación de textos o tradiciones, sino que también abarca la interacción entre los individuos y las estructuras sociales. Este enfoque integrador permite entender la acción formativa como un espacio donde convergen la subjetividad, la historicidad y la colectividad, ofreciendo una visión más completa de cómo se construye el conocimiento y el ser humano.

### 2.3.2 Formación como acción sociológica: propósito de las interacciones entre los sujetos

Las sociedades se conforman de personas con intereses similares o particulares que establecen relaciones a partir de intereses comunes o por situaciones cotidianas (Elías, 1990). Las relaciones entre las personas se envuelven en una serie de elementos que proporcionan un marco social para las construcciones que otros hacen de los individuos y de sí mismos. Estas interacciones empiezan a estar marcadas por lo que las personas informan o comparten sobre sí mismas; por ejemplo, pueden aportar pruebas documentales acerca de quiénes son y qué hacen. Por otro lado, las

interacciones también se enriquecen por las experiencias, vivencias y conductas que vaya acumulando el sujeto al lado de otras personas (Goffman, 2001). Con estas interacciones se llegan a conocer las formas en las que las personas se relacionan con otras para comprender sus vivencias y sus motivos en un mundo común para todos (Ritzer, 1993).

En el proceso de enriquecimiento de estas interacciones las personas se apoyan en constructos o tipificaciones del mundo social. El lenguaje es el medio tipificador más común por medio del cual los seres humanos damos sentido al mundo social. Se utiliza el lenguaje para categorizar todos los elementos que nos rodean y todas las acciones que vamos construyendo desde lo individual y lo social; se incluyen, además, aquellas tipificaciones que se adquieren al relacionarnos con otras personas y que han sido preconstituidas y derivadas de la sociedad (Ritzer, 1993).

Al establecer relaciones con otras personas, tipificar las acciones y elementos a los que se nombra y adquirir las nociones conceptuales del mundo que les rodea; las personas establecen intencionalmente mecanismos para acceder a los hábitos culturales y a las vidas de quienes les rodean. Además, al utilizar herramientas para manejar situaciones cotidianas se refleja la capacidad de crear nuevos mecanismos para aquellas situaciones emergentes (Ritzer, 1993).

La formación como acción sociológica, por tanto, tiene como objetivo principal fomentar interacciones significativas entre las personas de una sociedad determinada, entendiendo estas como el núcleo de la construcción social y personal. De acuerdo con Goffman (2001), las interacciones sociales son escenarios donde los individuos presentan diferentes facetas de sí mismos, adaptándose a las expectativas del entorno. Este proceso no solo permite la construcción de identidades individuales, sino también la consolidación de normas y valores compartidos que son esenciales para la cohesión social. En este sentido, la formación busca potenciar estas interacciones, promoviendo un espacio donde los sujetos puedan desarrollar habilidades críticas y reflexivas.

Ritzer (1993) aporta una perspectiva contemporánea al señalar que las interacciones entre las personas están influenciadas por estructuras sociales más amplias, como la globalización y la racionalización. La formación, desde esta óptica, tiene el propósito de prepararlas para navegar y cuestionar estas estructuras, fomentando una comprensión crítica de su entorno. Este enfoque sociológico destaca la importancia de la educación como herramienta para empoderar a las personas, permitiéndoles participar activamente en la transformación de su realidad social.

De acuerdo con Horkheimer y Adorno (2018) la formación desde una perspectiva sociológica debe ser crítica, subrayando que las interacciones entre los miembros de una sociedad deben orientarse hacia la emancipación y la resistencia frente a las dinámicas opresivas de la sociedad. La formación, en este contexto, tiene como objetivo fomentar la capacidad de los individuos para cuestionar y desafiar las estructuras de poder que limitan su autonomía. Este enfoque resalta la importancia de la educación como un espacio de diálogo y reflexión, donde los sujetos pueden construir una visión más justa y equitativa de la sociedad.

Habermas (1987) complementa esta visión al destacar el papel de la comunicación en la formación como acción sociológica. Según él, las interacciones entre los sujetos deben basarse en el entendimiento mutuo y la búsqueda de consensos, promoviendo una esfera pública donde se puedan debatir y construir ideas colectivas. La formación, desde esta perspectiva, tiene el propósito de desarrollar competencias comunicativas que permitan a los individuos participar en procesos democráticos y contribuir al bienestar común. Este enfoque subraya la importancia de la educación como un medio para fortalecer la interacción social y la construcción de una sociedad más inclusiva.

### 2.3.3 Formación como acción comunicativa: construcción de las prácticas discursivas

La comunicación humana forma parte natural de todo ser vivo, fundamenta toda la vida social en cuanto a expresión, participación e intercambio que permite una construcción de la realidad (Sánchez de Horcajo y Uña, 1996). La comunicación es un proceso esencial en la socialización y la formación de las personas pues le permite interiorizar todo lo que da significado a su vida mientras adquiere consciencia de sí mismo. Al hacer común el mensaje se pasa de una acción individual a una colectiva, este es el inicio de la socialización. La formación como acción comunicativa tiene como objetivo principal la construcción de prácticas discursivas que permitan a los individuos interactuar de manera efectiva y reflexiva en contextos sociales diversos. Según Habermas (2003), citado por Garrido (2011), la acción comunicativa se basa en el entendimiento mutuo y en la búsqueda de consensos a través del diálogo. Este enfoque resalta la importancia de las prácticas discursivas como herramientas para construir una esfera pública donde los sujetos puedan expresar sus ideas, debatir y participar activamente en la transformación de su entorno social.

Al comunicarnos se da un intercambio de mensajes y se pone en común lo que se sabe. Utilizar las palabras o el lenguaje es el modo más manifiesto y común de la comunicación porque está en constante intercambio de significados, se transmite información mediante un mensaje que es recibido e interpretado por la otra persona (Sánchez de Horcajo y Uña, 1996). Habermas (2003) analiza esta interpretación mediante diferentes formas y tipos de argumentación que son posibles de establecer al convivir con otras personas. De esta forma, identifica al lenguaje como la manera mediante la cual las personas comprenden el mundo que les rodea. Para las personas en sociedad, su mundo se conforma de convicciones y convenciones propias de una vida

en sociedad y sus respectivas consecuencias asociadas (Habermas, 1987b, p.84).

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, Gadea (2018) destaca que las prácticas discursivas son fundamentales para la construcción de significados compartidos en las interacciones sociales. Estas prácticas no solo reflejan las dinámicas de poder y cultura presentes en la sociedad, sino que también ofrecen un espacio para cuestionarlas y transformarlas. En este sentido, la formación como acción comunicativa busca empoderar a los individuos para que desarrollen competencias discursivas que les permitan participar de manera crítica y constructiva en los procesos sociales.

Elías (1990) aporta una visión complementaria al señalar que las prácticas discursivas están intrínsecamente ligadas a las relaciones sociales y a la estructura de la sociedad. La formación, desde esta óptica, tiene como objetivo fomentar la capacidad de los individuos para comprender y navegar estas relaciones, utilizando el discurso como una herramienta para mediar y negociar significados. Este enfoque subraya la importancia de la interdependencia y la comunicación en la construcción de una sociedad más cohesionada y equitativa.

Por último, Rojas (2018) enfatiza el papel de la educación en el desarrollo de prácticas discursivas que promuevan el pensamiento crítico y la reflexión. Según el autor, la formación debe centrarse en crear espacios donde los sujetos puedan explorar y cuestionar sus propias perspectivas, así como las de los demás, en un ambiente de respeto y colaboración. Este enfoque no solo enriquece el aprendizaje individual, sino que también contribuye al fortalecimiento de la comunidad y al desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida.

#### 2.3.4 Formación como acción antropológica: construcción de la cultura

La antropología cultural estudia la historia natural del ser humano, las formas de civilización del pasado o existentes en la actualidad o la cultura de

los grupos humanos (Sánchez de Horcajo y Uña, 1996) ofrece la posibilidad de comprender y analizar los patrones estructurales de los sujetos (Garrido, 2011). La antropología cultural permite el estudio de la relación entre las diversas formas en la que se construye la cultura. Los estudios se enfocan en la historia de los grupos humanos, en la observación de los rasgos de personalidad, los modos de socialización o formación de un grupo o de una colectividad (Sánchez de Horcajo y Uña, 1996).

La formación como acción antropológica tiene como objetivo principal la construcción de la cultura, entendida como el conjunto de prácticas, valores y significados que definen a una sociedad. Según Garrido (2011), la acción comunicativa desempeña un papel fundamental en este proceso, ya que permite a las personas interactuar y compartir ideas que contribuyen a la creación de una cultura común. Este enfoque destaca la importancia del diálogo y la cooperación como herramientas para construir una sociedad más inclusiva y cohesionada, donde la cultura se convierte en un espacio de encuentro y transformación.

De esta forma, el interaccionismo simbólico aporta una perspectiva en la que la cultura se construye a través de las interacciones sociales y los significados compartidos que emergen de ellas (Pons, 2010). La formación, en este contexto, busca fomentar la capacidad de los seres humanos para interpretar y participar activamente en la creación de estos significados, promoviendo una comprensión crítica de su entorno cultural. Este enfoque subraya la importancia de la educación como un medio para empoderar a los sujetos y permitirles contribuir al desarrollo de una cultura dinámica y plural.

Rojas (2018) enfatiza; por tanto, el papel de la educación en la construcción de la cultura, destacando que esta debe ser un proceso integral que abarque tanto la transmisión de conocimientos como la promoción de valores y prácticas que fortalezcan la identidad colectiva. La formación, desde esta perspectiva, tiene como objetivo preparar a cada miembro de la sociedad para asumir un papel activo en la preservación y transformación de su cultura,

promoviendo el respeto por la diversidad y la innovación como pilares fundamentales de una sociedad moderna.

En este sentido, la sociología ofrece herramientas clave para entender cómo se construye la cultura en diferentes contextos sociales. La formación, en este sentido, busca desarrollar competencias que permitan a los individuos analizar y participar en los procesos culturales de manera crítica y reflexiva. Este enfoque destaca la importancia de la educación como un espacio para explorar y cuestionar las dinámicas culturales, promoviendo una visión más amplia y enriquecedora de la sociedad (Sánchez de Horcajo y Uña, 1996).

#### 2.4. El currículum en la intencionalidad formativa de la institución educativa

Dentro de las instituciones educativas se desarrollan programas que designan un tipo de socialización, un tipo de trabajo que será ejercido sobre los otros. Esta acción institucional se realiza con el fin de interiorizar la cultura que instituye a las personas que están inmersas en una institución, en una sociedad. Las personas captan y evocan en su experiencia individual aquellas actitudes o actividades que vienen representadas de las instituciones sociales. Por lo tanto, un programa institucional inscribe una cultura en el individuo, también, mediante este programa institucional se delinea una manera particular de llevar a cabo ese trabajo sobre otros (Dubet, 2006).

Los programas institucionales, más allá de lineamientos escritos explícitos, son procesos sociales que transforman valores y principios en acciones mediante un trabajo específico, profesional y organizado. Esta actividad profesional tiene como objetivo producir o formar un individuo socializado, un sujeto autónomo (Dubet, 2006). En este sentido, la persona que tiene una profesión toma el papel de juez o de explicador frente a los valores que debe utilizar para alcanzar “un sujeto o individuo socializado, convertido” (Rancière, 2003).

Los valores y principios en los que se funda el programa institucional se establecen en dogmas o creencias laicas consideradas sagradas fuertemente homogéneas, no necesariamente son de utilidad social, sino que se han asumido como principios universales que se transforman en una propuesta curricular que guía la construcción del conocimiento. Las relaciones entre los contenidos curriculares que se construyen a lo interno de las instituciones están permeadas y sesgadas por los principios o valores que buscan la transformación del ser humano en un individuo adiestrado hacia una homogeneidad (Dubet, 2006).

El currículum es un componente esencial en la educación, pues define la estructura y el contenido del aprendizaje. Su importancia puede analizarse desde tres enfoques: técnico, práctico y crítico, cada uno con características y objetivos particulares que aportan a la construcción de un modelo educativo integral. Además, el proceso de mediación pedagógica juega un papel fundamental en la implementación efectiva del currículum, asegurando que las habilidades y competencias se desarrollen en las y los estudiantes de manera significativa.

Desde el enfoque técnico, el currículum se percibe como un plan estructurado que establece objetivos de aprendizaje específicos. Su relevancia radica en la sistematización del conocimiento, permitiendo la enseñanza eficiente de habilidades y competencias esenciales para la formación profesional y académica (Toruño, 2020). No obstante, Baquero (2003) enfatiza que la educabilidad debe verse más allá de un aspecto técnico, reconociendo el papel político que desempeña en la configuración de los dispositivos educativos y en la percepción de las capacidades intelectuales del estudiantado.

El enfoque práctico considera el currículum como un proceso dinámico y adaptable a las necesidades del contexto educativo y de cada estudiante individualmente. Su importancia reside en la capacidad de ajustar el aprendizaje a las experiencias individuales, promoviendo una educación basada en la interacción y la reflexión (Ministerio de Educación Pública,

2015a). En este contexto, la mediación pedagógica permite a las personas adolescentes desarrollar habilidades cognitivas y sociales mediante estrategias adaptadas a sus realidades (Ministerio de Educación Pública, 2015b). Este enfoque adquiere particular relevancia cuando se considera el papel de las personas adolescentes en la toma de decisiones, especialmente en la manera en que acceden y se apropian del currículum como parte de su proceso formativo.

El enfoque crítico analiza el currículum desde una perspectiva social y política, cuestionando su papel en la reproducción de estructuras de poder y desigualdad. Su relevancia radica en la posibilidad de fomentar el pensamiento crítico y la transformación social, permitiendo que las personas estudiantes analicen, cuestionen y reformulen el conocimiento (Tomasevski, 2003). En este sentido, Cabaluz-Ducasse (2016) plantea que las pedagogías críticas latinoamericanas deben posicionarse desde la alteridad oprimida, promoviendo la descolonización epistemológica y la emancipación educativa.

La participación de la persona adolescente en el proceso educativo y curricular es fundamental para la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos y responsables. No obstante, la estigmatización social hacia esta población puede influir negativamente en su percepción sobre el acceso al currículum y la educación. Según Gómez (2012), una persona adolescente ha sido señalada en la opinión pública como responsable del incremento de la violencia y el delito, lo que ha generado un endurecimiento en el trato dentro del sistema de justicia juvenil. Este contexto impacta su participación en el ámbito educativo, ya que la criminalización y la violencia en el periodo de la adolescencia puede limitar su acceso a oportunidades educativas y formativas.

La mediación pedagógica debe considerar, por tanto, estrategias que faciliten el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación ni estigmatización. La transformación curricular propuesta por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica se fundamenta en la visión de *Educar para una Nueva Ciudadanía*, cuyo propósito es formar individuos críticos, autónomos y comprometidos con la sociedad (Ministerio de Educación Pública,

2015). Sin embargo, como advierte Baquero (2003), el discurso educativo tradicional tiende a construir una imagen homogénea del estudiantado, lo que puede afectar la diversidad en los procesos de aprendizaje y reforzar estructuras de exclusión.

Es fundamental que las políticas educativas fomenten el desarrollo de espacios donde los adolescentes puedan ejercer la toma de decisiones sobre su proceso formativo. La construcción de un currículum que valore sus experiencias, intereses y necesidades contribuye a generar estrategias pedagógicas que promuevan la equidad educativa (Ministerio de Educación Pública, 2025). Este currículum debe enfocarse en temas como “plan de vida, resolución de conflictos, importancia del estudio, búsqueda de empleo, comportamiento en ambientes normados, técnicas de estudio, derechos y obligaciones laborales, currículo y entrevista laboral” (Poder Judicial, 2020, p. 9). En este sentido, la ciudadanía digital con equidad social y el fortalecimiento de una identidad nacional con perspectiva planetaria son aspectos clave dentro de la mediación pedagógica y la transformación curricular (Ministerio de Educación Pública, 2015).

Por tanto, el currículum que se prescribe alude a la inclusión de las personas adolescentes en su construcción y desarrollo, promoviendo su participación activa en la toma de decisiones sobre sus procesos de aprendizaje. La educación asume su papel político y social, promoviendo estrategias inclusivas que reconozcan a cada persona adolescente, cada estudiante como agentes activos de su formación y desarrollo. La mediación pedagógica permite que esta participación sea efectiva, fomentando el pensamiento crítico, la autonomía y la apropiación del conocimiento (Ministerio de Educación Pública, 2025a).

#### 2.4.1 El desarrollo curricular en el proceso educativo del IPEC Santo Domingo de Heredia, Satélite Zurquí

Al analizar el proceso formativo que se lleva a cabo en Centro de Formación Juvenil Zurquí es necesario referirse al *Convenio Específico de Cooperación Interinstitucional MEP–Ministerio de Justicia y Paz MJP* (MEP-MJP, 2021) le corresponde al Ministerio de Educación de Pública (MEP) ofrecer la atención educativa de la población de personas jóvenes y adultas, a través de diferentes modalidades educativas aprobadas por el Consejo Superior de Educación (CSE) (MEP, 2025a). Esto en conformidad con el Artículo 83 de la Constitución Política de Costa Rica (Asamblea Legislativa, 1949) en el que se indica que la educación de personas adultas debe estar destinada a combatir el analfabetismo y a proporcionar una oportunidad de fortalecimiento cultural a quienes deseen mejorar su condición intelectual, social y económica.

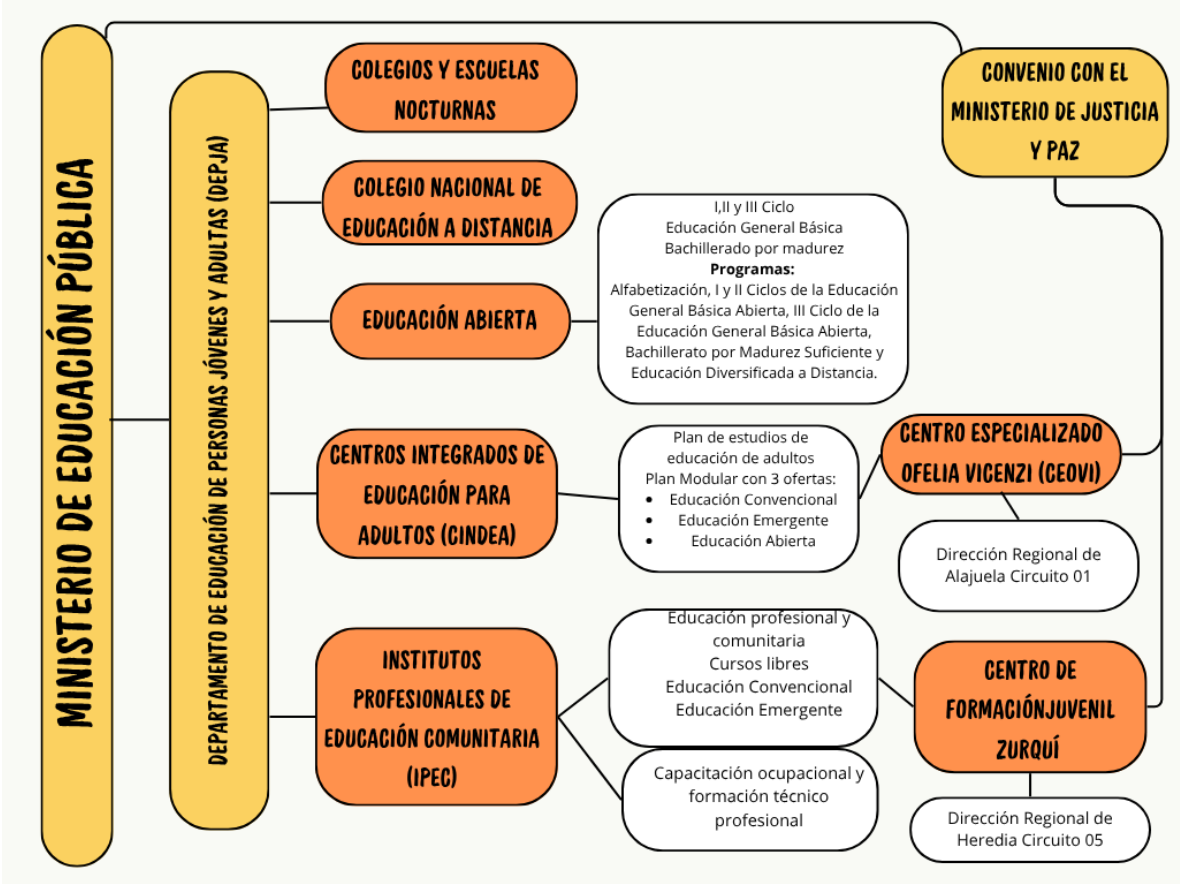
Mediante ese convenio (MEP-MJP, 2021) se establecen los mecanismos para garantizar el acceso a la educación formal de personas privadas de libertad en los Centros de Atención Institucional (CAI). Implican la coordinación interinstitucional para asegurar los recursos humanos y materiales y debe, transversalmente promover la reinserción social a través de la educación.

En este sentido, el Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (DEPJA), es el ente técnico responsable de “analizar, formular, planificar, asesorar, investigar, evaluar, divulgar, entre otras tareas, y la prestación del servicio educativo en los diferentes ciclos, niveles y modalidades de la EPJA, que se encuentran debidamente autorizados” (MEP, 2025a, pág. 6). Dicho departamento se divide en cinco (5) modalidades educativas que se desarrollan en todo el territorio nacional, siendo los Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC) y los Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA) los que se encargan de desarrollar el currículum educativo en los centros carcelarios.

La Figura N° 2 muestra un esquema en el que se puede apreciar como se organiza la oferta educativa desde el Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. En este se detallan las cinco ofertas disponibles y se asocian las que corresponden curricularmente al Convenio de Cooperación Específica entre MEP y MJP.

**Figura 2**

Modalidades de Atención Educativa de la Población Joven Privada de Libertad a partir del Convenio MEP-MJP (MEP-MJP, 2021)



Elaborado por Ovares, 2025. Desarrollado a partir de Segura y Vargas, (2016); MEP-MJP, (2021); MEP, (2025a).

Específicamente para el Centro de Formación Juvenil Zurquí el desarrollo del proceso educativo le corresponde al Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC) de Santo Domingo de Heredia, Satélite Zurquí. Esta opción representa un modelo de educación dirigido a personas jóvenes mayores de 15 años y personas adultas que no han logrado culminar los estudios de la Educación General Básica. En los IPEC, el currículo se estructura en tres niveles que abarcan tres áreas fundamentales del desarrollo humano: área académica, desarrollo profesional y área socio productiva; las cuales se complementan con cursos optativos. A continuación, se presenta un análisis que describe la organización de los niveles del currículo y profundiza en sus principales componentes, seguido de un enfoque especial en los cursos optativos (MEP, 2025, MEP, 2018 a; MEP, 2018 b; MEP, 2018 c; MEP, 2018 d; MEP, 2018 e; MEP, 2018 f; MEP, 2018 g; MEP, 2018 h; MEP, 2018 i; MEP, 2018 j; MEP, 2018 k; MEP, 2018 l; MEP, 2018 m; MEP, 2018 n; MEP, 2018 ñ; MEP, 2018 o; MEP, 2018 p; MEP, 2018 q; MEP, 2018 r; MEP, 2018 s; MEP, 2018 t; MEP, 2018 u; MEP, 2018 v; MEP, 2018 w; MEP, 2018 x; MEP, 2018 y).

El currículo del IPEC es flexible y modular, diseñado para adaptar la enseñanza al ritmo, intereses y posibilidades de las personas estudiantes. Cada nivel incluye módulos obligatorios para alcanzar la cantidad total de créditos en cada etapa. El área académica se centra en adquirir conocimientos fundamentales, el área socio productiva permite el desarrollo de competencias laborales y la de desarrollo personal enfatiza el bienestar social y emocional. La estructura curricular se divide en tres niveles:

1. **Primer Nivel:** Corresponde a los I y II ciclos de la Educación General Básica (EGB). Si se aprueba este nivel, se otorga el *Certificado de Conclusión de I y II Ciclos de la Educación General Básica* que equivalen a 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° del currículo regular. El nivel se aprueba con 129 créditos, de los cuales 102 son obligatorios y 27 opcionales. Este nivel incluye 23 módulos, de los cuales el 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 10

corresponden al área académica; 8, 9, 11, 15, 18 y 24 al área socio-productiva y; 12, 13, 16, 17, 20, 21, 22, 23 y 25 para desarrollo personal. Este primer nivel desarrolla las materias (llamadas atinencias) de matemática, español, ciencias, estudios sociales, idioma (francés o inglés) y psicología.

La Tabla N° 1 muestra un resumen de los módulos organizados por áreas y materias a las que hace referencia al nivel I de la EGB:

**Tabla 1**

Malla curricular nivel 1 IPEC

Área	N°	Nombre del módulo	Atinencia
Área académica	1	Aplicaciones cotidianas de la matemática	Matemática
	2	Disfrutando del mundo de las palabras	Español
	3	Construyamos nuestro bienestar personal y comunitario	Ciencias
	4	Vida cotidiana: Deberes y derechos en el entorno cercano	Estudios Sociales
	5	Promovamos el desarrollo humano en forma equitativa y sostenible	Ciencias
	6	Relieve de mi cantón: conociendo mi patrimonio natural y cultural	Estudios Sociales
	7	Historia y geografía de mi provincia	Estudios Sociales
	10	Cuidemos nuestro planeta y toda forma de vida	Ciencias

Área	N°	Nombre del módulo	Atinencia
Área Socio-productiva	8	Actividades humanas asociadas a los paisajes geográficos de mi provincia	Estudios Sociales
	9	Costa Rica: una sociedad intercultural, multiétnica y plurilingüe	Estudios Sociales
	24	Aplicaciones cotidianas de la matemática	Matemática
	11	Adoptemos estilos de vida saludables	Ciencias
	15	Protejamos y restauremos los procesos naturales que sustentan la vida	Ciencias
	18	Valoramos la importancia de la igualdad y la libertad a partir de nuestra historia colonial	Estudios Sociales
Área desarrollo personal	12	Convivamos en entornos naturales y socioculturales seguros	Ciencias
	13	Modifiquemos nuestros patrones de consumo y producción para salvaguardar la integridad del planeta	Ciencias
	16	Nos comunicamos en otras lenguas	Inglés o francés
	17	Descubriendo mi estilo de aprendizaje	Psicología
	25	¡Comunicándonos en la cotidianidad!	Español

Área	N°	Nombre del módulo	Atinencia
	20	Construcción de nuestro Estado - Nación para el fortalecimiento de la identidad nacional	Estudios Sociales
	21	La sociedad costarricense actual: sus desafíos y oportunidades en el contexto mundial	Estudios Sociales
	22	Espacios de participación y representación de mi cantón	Estudios Sociales
	23	Planificando mi futuro	Psicología

Nota. Elaborado según MEP (2025a).

2. **Segundo Nivel:** Equivalente al III ciclo de Educación Básica, se organiza en 22 módulos, sumando un total de 108 créditos obligatorios y 10 opcionales. Para el área académica corresponden los siguientes módulos: 30, 32, 33, 36, 37, 48, y 52; para el área socio-productiva se asocian: 31, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, y 50 y desarrollo personal corresponden 35, 49, 51 y 53. Este segundo nivel desarrolla las materias (llamadas atinencias) de matemática, español, ciencias, estudios sociales, educación cívica e idioma (francés o inglés). Al finalizar el II Nivel, se otorga el Certificado de Conclusión del III Ciclo de la Educación General Básica que equivalen a 7<sup>mo</sup>, 8<sup>vo</sup> y 9<sup>no</sup> del currículo regular.

La Tabla N° 2 muestra un resumen de los módulos organizados por áreas y materias a las que hace referencia al nivel II de la EGB:

**Tabla 2**

Malla curricular nivel 2 IPEC

Área	N°	Nombre del módulo	Atinencia
Área académica	30	La ciencia de lo humano para el desarrollo científico	Ciencias
	32	Creecemos en el lenguaje	Español
	33	Entorno científico: seres vivos y energía en sostenibilidad	Ciencias
	36	Razonamiento de los números, la geometría y el álgebra para la cotidianidad.	Matemática
	52	Aplicaciones de los números, la geometría y el álgebra en nuestro entorno	Matemática
	37	Seguridad de las personas en Costa Rica	Educación Cívica
Área Socio-productiva	48	Cotidianidad del ser humano: desde la Edad Moderna en Europa y América Siglos XVI-XIX	Estudios Sociales
	31	¿Por qué es importante el estudio del espacio geográfico en el planeta Tierra?	Estudios Sociales
	39	Participación, representación y derechos humanos en la sociedad democrática	Educación Cívica
	40	Estadística básica	Matemática
	41	Química de la Tierra y su formación	Ciencias

Área	N°	Nombre del módulo	Atinencia
	42	Comprendiendo la historia: De la Edad Media al Renacimiento del siglo V al XVI	Estudios Sociales
	43	Materia y energía en sociedad	Ciencias
	44	Los procesos plurisignificativos de la comunicación literaria	Español
	45	Materia planetaria en sostenibilidad	Ciencias
	46	Nos comunicamos en otras lenguas	Inglés o francés
	50	Roles de trabajo y formas de comunicación en el mundo antiguo	Estudios Sociales
	38	Variedades de la lengua	Español
Área desarrollo personal	35	La adaptación del ser humano a un medio cambiante	Estudios Sociales
	51	Construyamos nuestra identidad ciudadana	Educación Cívica
	53	Comprendiendo nuestro entorno a través de la estadística	Matemática

Nota. Elaborado según MEP (2025a).

3. **Tercer Nivel:** Corresponde a la Educación Diversificada con 16 módulos y requiere 109 créditos de los cuales 89 son obligatorios y 20 opcionales. Este nivel ofrece tres salidas: 1) La *académica* que le permite al estudiantado obtener la acreditación como Bachiller en Educación Media. 2) La *técnica* que debe ser aprobada por una prueba comprensiva por especialidad la que le permitirá al estudiantado adquirir el Título de Técnico Medio y 3) La *artística* que ofrece una oportunidad

de una formación especializada centrada en las artes. La malla curricular incluye el área académica para lo que corresponden los siguientes módulos: 60, 61, 61, 63, 64, 65 y 66; para el área socio-productiva se deben aprobar los siguientes módulos: 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74 y 75 y para desarrollo personal corresponde el módulo 76. Este tercer nivel desarrolla las materias (llamadas atinencias) de matemática, español, biología/ciencias, química/ciencias, estudios sociales, educación cívica, idioma (francés o inglés) y filosofía. Al finalizar el III Nivel, se otorga el Título Bachiller en Educación Media que equivale a 10<sup>mo</sup> y 11<sup>vo</sup> del currículo regular.

La Tabla N° 3 muestra un resumen de los módulos organizados por áreas y materias a las que hace referencia al nivel III de la EGB:

**Tabla 3**

Malla curricular nivel 3 IPEC

Área	N°	Nombre del módulo	Atinencia
Área académica	60	Nos comunicamos mejor	Español
	61	Sistemas y regímenes políticos, el estado costarricense garante de oportunidades para la construcción de la cultura democrática	Educación Cívica
	62	¿Cómo las transformaciones sociales, económicas y políticas del mundo contemporáneo impactan a la sociedad actual? (siglo XIX-Época actual)	Estudios Sociales

Área	N°	Nombre del módulo	Atinencia
	63	Una mirada a las problemáticas contemporáneas: repercusiones de la dinámica poblacional y dinamización espacial	Estudios Sociales
	64	Interdependencia e interconexión: Los patrones espaciales en la sociedad globalizada	Estudios Sociales
	65	Seres vivos en población	Biología / Ciencias
	66	Valorando nuestra sociedad (Siglo XX-XXI)	Estudios Sociales
Área Socio-productiva	68	Aplicación de la química en el hogar y la comunidad	Química/Ciencias
	69	Aplicaciones de la física en la vida diaria	Física/Ciencias
	70	¿Dónde está presente la estadística?	Matemática
	71	Nos comunicamos en otras lenguas	Inglés/francés
	72	¿Cómo aplicar la estadística y la probabilidad en la vida diaria?	Matemática
	73	Construyamos el futuro	Biología/Ciencias
	74	¿Cómo relacionar la geometría y las relaciones	Matemática

Área	N°	Nombre del módulo	Atinencia
		algebraicas con nuestro entorno?	
	75	¿Cómo nos puede ayudar las relaciones, el álgebra y la geometría a entender el mundo que nos rodea?	Matemática
Área desarrollo personal	76	Ética Profesional*	Filosofía

Nota. Elaborado según MEP (2025a).

Los cursos optativos forman una parte integral del currículo, diseñados para ofrecer formación en áreas especializadas según intereses de la persona estudiante y demanda comunitaria. Aunque flexibles, son fundamentales para completar los créditos requeridos. Estos cursos abarcan diversas áreas temáticas en idiomas, habilidades prácticas, arte y cultura, tecnología y educación especializada. Estos cursos optativos se implementan según los recursos y necesidades del centro educativo, permitiendo la adaptación del aprendizaje a los intereses individuales.

Los IPEC se destacan por ofrecer una modalidad de educación flexible para personas jóvenes y adultas, lo que permite al estudiantado, incluidas las personas adolescentes, tomar decisiones sobre su proceso formativo. A diferencia de modelos educativos tradicionales, los módulos del Plan de Estudios de Educación de Adultos permiten una organización autónoma del aprendizaje, respondiendo a los intereses, ritmos y posibilidades de cada persona estudiante (Ministerio de Educación Pública, 2025c). Esta característica es esencial, pues reconoce que la educación debe ser un proceso adaptativo en el que la persona estudiante, especialmente aquellas en situación de vulnerabilidad, puedan definir su propio itinerario de formación (Baquero, 2003).

Desde una perspectiva crítica, el acceso de las personas adolescentes y jóvenes adultas al currículum de los IPEC no solo se vincula con su desarrollo académico, sino también con su inserción social y laboral. La estructura modular les permite seleccionar áreas de aprendizaje que se relacionan con su contexto inmediato, permitiendo un proceso educativo más significativo (Ministerio de Educación Pública, 2015). De acuerdo con Cabaluz-Ducasse (2016), este enfoque empodera a la persona al convertirla en un agente activo de su educación, facilitando la apropiación del conocimiento en función de su realidad sociocultural. El currículum no sólo aborda conocimientos académicos, sino que incorpora módulos con enfoques socio-productivos y de desarrollo personal que preparan a cada estudiante para la participación comunitaria y el mundo laboral como ciudadanos activos de la sociedad (MEP, 2025a). Esto se evidencia en los módulos de formación técnica y artística, que brindan competencias directamente aplicables en sectores productivos y culturales.

Asimismo, los módulos de los IPEC responden al enfoque de educación para el desarrollo sostenible, estableciendo relaciones entre el aprendizaje y las necesidades económicas y sociales de la comunidad (Ministerio de Educación Pública, 2015). Este tipo de educación permite una comprensión de las dinámicas laborales desde una perspectiva crítica, evitando la reproducción de estructuras de exclusión social.

Desde la perspectiva de la justicia social, la mediación pedagógica en los IPEC está alineada con el principio de inclusión, permitiendo que estudiantes con diversas condiciones de aprendizaje y requerimientos de apoyo accedan a oportunidades educativas sin que se les etiquete o discrimine (Tomasevski, 2003). Así, se promueve una educación contextualizada, basada en el respeto a la diversidad y la construcción de saberes desde el entorno del estudiante. Para garantizar la equidad en el acceso al currículum, los IPEC contemplan estrategias diferenciadas que permiten al estudiantado recibir apoyos en su proceso de aprendizaje, con esto se reconoce que cada estudiante requiere un enfoque personalizado de enseñanza. Según el

Ministerio de Educación Pública (2013, 2025a), los apoyos pueden gestionarse a través de servicios itinerantes, asesoramiento pedagógico y ajustes metodológicos que no alteren la estructura curricular, sino que la adapten a los requerimientos individuales de cada estudiante.

En este sentido, el Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas enfatiza que los docentes deben emplear estrategias activas y participativas dentro de los módulos de aprendizaje, asegurando el acceso equitativo a los contenidos y metodologías (Ministerio de Educación Pública, 2025c). En este sentido, Baquero (2003) advierte que la falta de apoyos efectivos en el aprendizaje puede reforzar la exclusión educativa, razón por la cual es fundamental que los centros educativos gestionen estos recursos de manera eficiente.

La educación en los IPEC se fundamenta en un currículum flexible que otorga a las personas adolescentes y adultas jóvenes un papel activo en la toma de decisiones sobre su aprendizaje. La gestión de apoyos educativos en los módulos permite garantizar la equidad en el acceso al conocimiento, mientras que el enfoque de inserción social contribuye a la construcción de una ciudadanía comprometida con el desarrollo comunitario y el ámbito laboral. Este modelo refuerza la importancia de considerar la educación no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como un mecanismo de transformación social.

A continuación, se detallan los argumentos metodológicos que orientaron el trabajo investigativo con miras al cumplimiento de los objetivos y su respectivo análisis.

## Capítulo III: Marco metodológico

### 3.1 Fundamentación ontológica y epistemológica de la ruta metodológica

La presente investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo, conocida como investigación naturalista, la cual intenta explicar la forma en que las personas experimentan sus vidas en contextos naturales y los significados que se le atribuyen (Sandín, 2003). De acuerdo con Willig (2014), la investigación es de enfoque cualitativo porque permite adentrarse en los pensamientos, sentimientos, situaciones de vida, fenómenos, experiencias y prácticas sociales de las personas.

Se enmarca en el método fenomenológico desde donde se obtienen resultados y analizan datos. En este sentido, la investigación se orienta a la comprensión a “profundidad de fenómenos educativos y sociales para transformarlos mediante decisiones y descubrimientos que permitan un desarrollo teórico y conceptual” (Sandín, 2003 p. 123) sin pretender generalizaciones (Olaz, 2012). Los fenómenos sociales emergen de múltiples racionalidades, y de acuerdo con Katayama (2014), estas realidades los constituyen en un objeto complejo. Como tal, la fenomenología se sustenta teóricamente en la construcción de realidades vividas de las propias personas configurada por sus propias experiencias (Pons, 2010).

En esta investigación se adopta una fenomenología de corte hermenéutico porque reconoce que la experiencia vivida no solo se describe, sino que se comprende a través de procesos de interpretación situados y dialógicos. Esta elección es consistente con la tradición iniciada por Heidegger (1927/2008), quien incorporó la hermenéutica al proyecto fenomenológico al sostener que toda comprensión es, en sí misma, interpretativa y acontece en el mundo de la vida del intérprete. De esta forma, el sentido emerge en el entrecruzamiento de horizontes entre quien investiga y el fenómeno, y se afina

mediante el círculo hermenéutico (partes–todo–partes) durante la lectura, relectura y contrastación de datos y contextos.

Esta perspectiva, diferenciada de la fenomenología descriptiva *husserliana* que privilegia la *epoché* y la búsqueda de esencias, se alinea con desarrollos contemporáneos que distinguen de manera explícita entre fenomenología descriptiva e interpretativa/hermenéutica, subrayando la co-construcción del significado, la reflexividad y la centralidad del lenguaje en la elucidación de la experiencia (Patton y Broward, 2023; Laverty, 2003; Oluka, 2025). En consecuencia, el análisis hermenéutico potencia la indagación fenomenológica cuando el objetivo es comprender cómo las y los participantes significan su mundo y qué implicaciones tienen esos significados en su praxis, permitiendo una comprensión más densa, situada y éticamente sensible de los relatos docentes recogidos en el contexto de estudio.

Desde esta realidad, por tanto, se busca comprender a las personas, comprender sus acciones en su propio mundo. Las personas se consideran como agentes activos en su propio contexto (Angrosino, 2012). Por tanto, comprender las acciones de las personas implica comprender lo que hacen en su propio contexto (Gadea, 2018). Por tanto, desde el paradigma interpretativo, la fenomenología brinda especial valor al significado que le dan a sus acciones, las propias personas que viven y experimentan un fenómeno (Erickson, 1989). De tal forma que se busca la explicación de los fenómenos desde la intencionalidad de las personas que la experimentan (Monge, 2011).

Desde este enfoque cualitativo y considerando la metodología fenomenológica de investigación pueden participar diferentes grupos humanos, que se distinguen entre sí por características muy específicas, ya sea por su rol, su estatus, el grupo al que pertenece u otros elementos a los que Cisterna, (2005) nombra “estamentos”. Específicamente, en la investigación educativa tales grupos suelen expresarse como estamentos de docentes, estudiantes, personal administrativo y personal de servicio o personal de apoyo, entre otros (Cisterna, 2005).

En los estudios fenomenológicos, la persona investigadora trasciende al conocimiento y la experiencia del pasado para comprender un fenómeno a un nivel más profundo (Merleau-Ponty, 1945). Para llevarlos a cabo, se seleccionan a personas que han experimentado el fenómeno y se les pide que proporcionen datos respecto a sus vivencias. La persona investigadora toma estos datos, los reduce luego de varios pasos y desarrolla una categorización analítica de las experiencias que tienen en común sobre el fenómeno, todas las personas participantes (Ruiz, 1996). El objetivo es obtener la esencia de la experiencia (Creswell, 2013; Creswell y Poth, 2024).

Desde la perspectiva fenomenológica, se puede comprender un fenómeno, el proceso formativo, partiendo de las experiencias concretas de las personas participantes en la investigación. Para esto, la pregunta constante es ¿cuál es la intención pedagógica en los procesos formativos que se desarrollan dentro de un sistema educativo para personas menores de edad del sistema carcelario? En este sentido, indagar la esencia de las experiencias docentes y estudiantiles; permitió comprender desde una visión analítica los procesos pedagógicos que llevan a cabo, pues son ellos y ellas quienes pueden detallar los hechos (Flick, 2007, 2022).

Específicamente, este estudio no se orientó al análisis de la vida particular de una persona, sino a la comprensión profunda de las experiencias vividas en torno a un fenómeno específico y de las formas en que dicho fenómeno es significado y representado en la vida de quienes lo experimentan. Desde este enfoque, la investigación se centró en la propuesta curricular y en las intenciones pedagógicas que orientan los procesos formativos dirigidos a la población menor de edad atendida en el Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ). El interés principal radicó en comprender cómo se concibe, se articula y se ejecuta la formación educativa dentro de un contexto socioeducativo particular, caracterizado por condiciones de complejidad y vulnerabilidad.

Para alcanzar este propósito fue necesario adentrarse en las vivencias y percepciones de las personas docentes que laboran en el centro educativo del CFJZ. Su experiencia cotidiana, su relación con el currículo implementado

y su papel dentro del proceso formativo constituyeron elementos fundamentales para comprender las dinámicas pedagógicas que operan en este entorno. El acercamiento a su realidad laboral, emocional y pedagógica ofreció la posibilidad de reconstruir, desde sus voces, la manera en que las prácticas educativas toman forma en contextos donde convergen múltiples demandas sociales, institucionales y personales.

En este sentido, el estudio se nutrió de la narrativa construida por el personal docente, permitiendo identificar no solo los significados que atribuyen al currículo y a su intencionalidad formativa, sino también las tensiones, desafíos y posibilidades que emergen en la práctica diaria. Esta aproximación cualitativa posibilitó captar la complejidad del fenómeno estudiado y reconocer la influencia que tienen los marcos institucionales, las condiciones estructurales y las experiencias personales en la transformación de las prácticas pedagógicas.

Así, la investigación aporta una mirada situada sobre los procesos educativos que se desarrollan en el CFJZ, reconociendo que la formación de personas menores de edad en condiciones de vulnerabilidad requiere comprender las experiencias docentes desde un enfoque humano, contextual y sensible a las realidades que atraviesan quienes participan en la dinámica educativa. El análisis de estas experiencias constituye un aporte sustantivo para fortalecer la comprensión del rol del currículo y de la acción pedagógica en espacios donde la educación adquiere un carácter profundamente ético y social.

### 3.2 Categorías del proceso de investigación

De acuerdo con Cisterna (2005), la investigación cualitativa se estructura en premisas o afirmaciones que permiten formular los instrumentos de investigación y, posteriormente, organizar los resultados obtenidos luego del proceso de análisis en el trabajo de campo. Estas premisas diseñadas a

*priori* surgen, en primera instancia, del proceso de indagación teórica y sirven como un marco orientador para adentrarse en el trabajo de campo. En un segundo orden, pueden surgir categorías emergentes luego del proceso de indagación y comparación constante.

En este sentido, la labor investigativa implica “escuchar” e “indagar” en los datos para revelar patrones y dimensiones que permitan comprender el problema de estudio. Este proceso exige una atención consciente y dinámica, moviéndose entre las partes y el todo, separando y conectando categorías y redes complejas. Durante la investigación se combina el análisis junto al proceso de síntesis, implica la inmersión y distanciamiento de los datos, así como la valoración reflexiva de la experiencia observada, examinada y pensada críticamente (Gurdián, 2010).

Para el proceso investigativo se plantearon en la Tabla N° 4 las categorías considerando los objetivos y las preguntas de investigación. Para cada categoría se operacionalizó una definición teórica que emergió de la revisión teórica.

**Tabla 4**Planteamiento y definición de categorías *a priori*

<b>Objetivos</b>	<b>Nombre de la Categoría</b>	<b>Definición Teórica</b>	<b>Definición Operacional</b>
Identificar los elementos legales implicados en el proceso formativo para la inserción social de personas menores de edad desde el currículum y la intención pedagógica del ejercicio docente.	Educación como derecho humano	Derecho que se concibe como un bien social que contribuye al desarrollo individual y colectivo del ser humano. Permite la resocialización, la readaptación y la rehabilitación (Blazich, 2007; Acín, 2008, Murillo, 2007).	Derecho humano que contribuye al desarrollo individual y colectivo y permite la inserción social.
	Inserción social	Proceso mediante el cual se ofrece a la persona menor de edad una serie de herramientas para participar activamente de la vida en comunidad, promoviendo espacios de socialización e interacción positivo; sea un entorno familiar, educativo o comunitario que le permita la convivencia con la sociedad con miras a fortalecer sus habilidades productivas y evitar la reincidencia mediante la enseñanza de habilidades específicas (Fariña y Arce, 2000;	Proceso mediante el cual una persona adquiere las habilidades productivas necesarias para participar de las actividades de diferentes grupos sociales en su familia, comunidad, centro educativo o lugar de empleo.

Objetivos	Nombre de la Categoría	Definición Teórica	Definición Operacional
		Burgos y Ríos, 2005; Ley 7576; Ley 8460; Espinoza y Granados, 2003; Polanco, 2007).	
Determinar los diferentes elementos que componen el currículum costarricense para la educación de personas menores de edad privadas de libertad y su relación con la inserción social.	Currículum	Conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanados por la instancia gubernamental correspondiente establecida mediante objetivos de mediación y evaluación que responden al marco político, cultural y económico que incide en el sistema educativo para determinar los conocimientos teórico-prácticos, habilidades, valores y experiencias comunes compartidas por un colectivo” (Apple, 1998; Gimeno, 1998; Zabalza, 2004; Toruño, 2020).	Conjunto de conocimientos teóricos, prácticas y axiológicos establecido en el sistema educativo fundamentales para cualquier proceso donde se lleven a cabo actividades de enseñanza y aprendizaje
	Currículum formativo	Producto histórico que incorpora los aspectos políticos, ideológicos, epistemológicos, ontológicos y pedagógicos como un proyecto estructurado y diseñado para producir	Conjunto de conocimientos construidos históricamente para ser enseñados en los centros educativos

Objetivos	Nombre de la Categoría	Definición Teórica	Definición Operacional
		aprendizajes (Gelday y Guerrero, 2021; Savater 2010).	
	Currículum prescriptivo	Es el currículo formativo desde el que se indican los ideales sociales, ideológicos y políticos que permiten la participación ciudadana de toda persona (Gelday y Guerrero, 2021; Savater 2010; Arroyo, 2009).	Conjunto de acciones políticas e ideológicas que guían y orientan la educación para formar personas ciudadanas de un país.
	Currículum ejecutivo	Se enfoca en el desarrollo de los planteamientos curriculares, los conocimientos teórico-prácticos, estrategias y métodos de las personas docentes (Gelday y Guerrero, 2021; Gadamer, 1993).	Conjunto de metodologías y estrategias teórico-prácticas que orientan la labor docente en el hecho educativo
Analizar la relación entre los procesos formativos desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente con las oportunidades de inserción social de la persona menor de edad privada de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí.	Intencionalidad pedagógica	Acción del proceso de enseñanza y aprendizaje dirigida a tomar decisiones para cumplir los objetivos propuestos y compartidos por una comunidad educativa específica. Implica la consideración ética y normas socialmente aceptadas para el bien común. Su objetivo final es producir o formar a una persona como un ser social, una persona autónoma. Implica ser una	Proceso de toma de decisiones al que se dirigen las acciones docentes durante el desarrollo de las actividades concernientes a la enseñanza utilizando como base el currículum.

<b>Objetivos</b>	<b>Nombre de la Categoría</b>	<b>Definición Teórica</b>	<b>Definición Operacional</b>
		persona educada en valores, “convertida” (Gadamer, 1993; Carr, 2000; Ajzen y Fishbein, 2005; Herrera y Martínez 2018; Dubet, 2006; Rancière, 2003).	

*Nota.* Elaboración propia a partir de los constructos teóricos.

### 3.3 Participantes

Para Flick (2022), la muestra hace referencia a los casos o grupos que logren responder a los objetivos de la investigación. El interés fundamental al escoger las personas participantes en una investigación cualitativa es alcanzar una comprensión de los fenómenos y los procesos sociales en toda su complejidad (Martínez-Salgado, 2012). Generalmente, en un estudio cualitativo, las unidades de análisis son pequeñas y cada unidad es escogida intencionalmente por sus posibilidades de ofrecer información detallada y profunda sobre el tema. A este procedimiento se le conoce como muestreo selectivo, de juicio o intencional en el cual las personas participantes tienen un papel protagónico por estar inmersos en un contexto social, cultural e histórico y por el significado que le atribuyen al tema (Patton, 2001).

De acuerdo con el tema de estudio, se escogió como muestra, a la totalidad del equipo docente que trabaja con población menor de edad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí específicamente en IPEC Santo Domingo de Heredia, satélite Zurquí. Durante el año 2023, año en el que se llevó a cabo el trabajo de campo, laboraron 18 docentes nombrados por el Ministerio de Educación Pública bajo la supervisión del IPEC de Santo Domingo de Heredia. La participación mantuvo su carácter voluntario; por lo que, antes de iniciar el trabajo de campo, se dio a conocer a la población meta los objetivos y alcances de la investigación y solicitar su anuencia para participar. Finalmente, 12 personas accedieron a colaborar con las observaciones y entrevistas. Se firmaron los consentimientos informados respectivos (Anexo N° 1) y se socializaron las etapas del proceso investigativo de acuerdo con el cronograma de trabajo.

Como el trabajo se desarrolló desde el centro educativo, y los datos que emergieron de la revisión documental así lo detallaron, se incluyó a la persona de enlace educativo entre el IPEC y el Ministerio de Justicia. Esta persona es la encargada, no solo de establecer enlaces entre la coordinación del centro educativo; sino también de ofrecer apoyos y continuidad en el área educativa

cuando se debe informar al Ministerio de Justicia sobre los logros de la persona privada de libertad, cuando hay matrícula en universidades, cuando se deben reponer en periodos en los que el centro educativo está cerrado por vacaciones y es la que se encarga de acompañar a las familias cuando la persona egresa y debe continuar con el currículo del MEP en otro centro educativo. En la Tabla N° 5 se muestran los códigos de las personas participantes.

**Tabla 5**

Códigos de las personas participantes del proce de investigación

<b>Código Persona participante</b>	<b>Materia o Atinencia</b>
D1	Estudios Sociales/Cívica
D2	Física/Química/Ética
D3	Música
D4	Coordinación/Ciencias
D5	Informática 1
D6	Español
D7	Inglés
D8	Orientación
D9	Educación Física
D10	Informática 2
D11	Alfabetización/Primaria
D12	Matemática
D13	Enlace educativo IPEC-CFJZ

*Nota.* Elaboración propia a partir de la información recolectada en el trabajo de campo.

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para lograr alcanzar los objetivos de la investigación desde la fenomenología, metodológicamente se planteó la utilización de la entrevista dialógica, la observación fenomenológica y la revisión documental para comprender la intención pedagógica como parte del fenómeno educativo. El diseño de los instrumentos se generó en el año 2022 durante el proceso de Pasantía de Investigación Doctoral. Se toma como punto de partida la revisión teórica previa y el planteamiento de las categorías *a priori*. La validación de dichos instrumentos se solicitó a un grupo de personas profesionales que

fungieron como personas expertas quienes emitieron su criterio de acuerdo con una guía detallada para tal fin (Anexo N° 2). En esta guía se solicitó emitir un criterio respecto a la claridad, pertinencia, suficiencia y coherencia de los ítems y elementos de análisis de acuerdo con los tres instrumentos utilizados. En la Tabla N° 6 se muestra un resumen de las principales revisiones en los instrumentos de investigación planteados.

**Tabla 6**

Personas expertas que validaron los instrumentos de investigación

<b>Persona experta</b>	<b>Especialidad/Lugar de trabajo</b>	<b>Observaciones respecto a los instrumentos</b>
Dra. Berenice Pérez Ramírez	Socióloga Universidad Nacional Autónoma de México Docente e investigadora experta en Antropología Social, Teoría Social-Sociológica e Investigación Social	Establece correcciones respecto a la guía de observación para que sea un proceso más dialógico. Sugiere que se establezca un espacio en el que se evidencien interacciones específicas docente-estudiante y estudiante-docente. Además, plantea como necesidad evidenciar el aspecto sociopolítico detrás de la promulgación de las leyes.
Dr. Gerardo M. González	Psicólogo Profesor Emérito IU Indiana University, School of Education Experto en educación de comunidades hispanas sobre el tema de drogas y prevención del abuso de drogas y alcohol	Indica que deben revisarse las preguntas de inicio y cierre en la entrevista cualitativa. Señala aspectos que no pueden dejarse pasar en la revisión documental que permitan más aporte político al análisis.
Dra. María Alexandra Ulate Espinoza	Educadora Universidad de Costa Rica Directora de Departamento de Desarrollo Curricular del MEP. Viceministra académica del Ministerio de Educación Pública (MEP).	Propone un cambio en el orden de las preguntas de la entrevista cualitativa. Indica detallar más aspectos relacionados con el currículum para tener a mano, elementos medulares del proceso de análisis.

Persona experta	Especialidad/Lugar de trabajo	Observaciones respecto a los instrumentos
Dra. Rocío Deliyore Veja	Educatora Especial Universidad de Costa Rica Docente e investigadora experta en temas relacionados con la educación inclusiva, educación intercultural y en el desarrollo sistemas alternativos de comunicación	Sugiere que se agreguen en la revisión documental aspectos sobre actualizaciones y cambios o derogaciones de artículos que permitan permear el criterio sociopolítico detrás de cada ley. Además, sugiere una lista de ideas con comentarios al margen (para ser utilizados por la investigadora) sobre preguntas muy específicas en la guía de entrevista.

*Nota.* Elaboración propia a partir del proceso de validación de instrumentos.

A continuación, se detalla la fundamentación de cada técnica e instrumento propuesto para recopilar información.

### 3.4.1 Observación participante

La observación es la base de la ciencia, la evidencia empírica la usa para probar teorías o avanzar en el conocimiento, la observación es la columna vertebral de toda investigación científica (Marvasti, 2014). La observación participante es considerada como un elemento principal en estudios antropológicos, especialmente en estudios etnográficos, y ha sido usada como un método de recolección de datos por más de un siglo (Kawulich, 2005).

De acuerdo con Guest, Namey y Mitchell (2013), la observación participante, dentro de la perspectiva fenomenológica, permite a la persona investigadora comprender con mayores detalles el fenómeno observado. Se pueden visualizar y tomar notas de aquellos elementos que, con otra técnica quedarían descubiertos. Por tanto, se enriquece el proceso de comprensión de una realidad o fenómeno social. En la observación participante, la persona investigadora se integra en un contexto y entorno social donde puede observar y comprender las experiencias humanas de las que desea tomar y profundizar. Esto permite establecer buenas relaciones con las personas participantes y

aprender sobre las acciones que llevan a cabo en su cotidianidad (Marvasti, 2014).

En las ciencias sociales, las observaciones comienzan como textos escritos a partir de periódicos, archivos de video o de audio que se transcriben, notas de campo grabadas o entrevistas transcritas. Por lo tanto, la forma más sencilla de representar observaciones es sólo describirlas, esto significa escribir en prosa como se observan los eventos e interacciones (Marvasti, 2014).

Desde la fenomenología, las personas participantes se consideran sujetos que se desenvuelven en un contexto. Los comportamientos de los sujetos de investigación se visualizan como un conjunto de hechos subjetivos en el que la persona que investiga se sumerge en el contexto dando significado a lo que hacen y piensan. De acuerdo con Katayama (2014), en el proceso de observación necesariamente se deben registrar los datos en cuadernos de campo desde el primer contacto; se debe estar siempre atento a lo que sucede para poder discriminar los datos que permitan una mejor comprensión del fenómeno. Es importante trabajar con palabras o frases claves, hacer citas textuales, esquemas y anotaciones de fechas, horas y elementos importantes. Finalmente, realizar comentarios de acuerdo con los hechos observados, pero buscando que sean reflexivos y no meras apreciaciones, que reflejen la posición o los sentimientos del observador (Katayama (2014).

En comparación con las encuestas cerradas o diseños experimentales, la observación le permite a la persona investigadora observar directamente los diversos matices del comportamiento humano en sus entornos "naturales" (es decir, en el campo) (Marvasti, 2014). De acuerdo con Angrosino (2012) y Gurdían-Fernández (2010), las observaciones pueden realizarse desde cuatro perspectivas: 1) observador completo, 2) observador como participante, 3) participante como observador y 4) participante completo. Para llevar a cabo el trabajo de campo de este proceso investigativo, se asumió la postura de *participante completo*. Esto permitió una inmersión total con las personas y los espacios que se observaron; además, participar de las actividades planteadas según permitió el contexto y de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Con la observación se pretendió hacer una inmersión en el contexto de estudio, el IPEC Santo Domingo de Heredia, satélite Zurquí del Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ). Se observaron las sesiones de trabajo en las que interactuaron las y los docentes con su grupo de estudiantes para comprender el tema y su relación con la intención pedagógica para los procesos de egreso. Ser una persona observadora en el rol de *participante completo* permitió ganar la confianza de las personas informantes y el involucramiento paulatino, progresivo y sostenido en las distintas actividades a lo largo de 12 meses calendario: del 12 de febrero del 2023 al 16 de febrero del 2024.

Las observaciones se organizaron en 5 etapas detalladas en la tabla N° 7. Entendiendo que una etapa se refiere al momento de la sesión en la que se registraron eventos específicos. Las horas dedicadas a la actividad fueron registradas y clasificadas como “sesiones” según las actividades. Una sesión, se refiere al momento en que ocurre la actividad organizada por horas. Varias etapas podían darse en un mismo día de visita, las actividades se registraron como sesiones separadas para poder ordenar y clasificar la información. En este proceso de observación fue necesario ser completamente flexibles ante los cambios de horarios, cambios de actividades e imprevistos debido a las dinámicas de un centro educativo inmerso dentro del sistema penitenciario costarricense (Gutiérrez, et al., 2023).

Primeramente, se actuó como observadora activa y colaboradora en los espacios donde se llevaron a cabo encuentros pedagógicos planificados; es decir, en las diferentes lecciones que se impartían según el cronograma escolar y la materia de los módulos de aprendizaje. Además, de participar de los momentos en los que se aplicaron pruebas evaluativas. En segundo lugar, permitió ser observadora y registrar datos en las actividades extracurriculares; específicamente de los encuentros culturales como el Festival Estudiantil de las Artes, conmemoración de Efemérides, Semana Cívica y Graduaciones.

En tercer lugar, permitió ser observadora y participante a la vez, de actividades informales organizadas por el equipo docente; por ejemplo, preparar los escenarios y materiales para las actividades culturales; preparar y repartir

meriendas; organizar materiales para las pizarras informativas, organizar y limpiar la biblioteca o la bodega de materiales; y hacer enlaces con la comunidad para ofrecer variedad de actos culturales en el marco de la conmemoración de efemérides. En cuarto lugar, se pudo observar y registrar las interacciones en las reuniones en las que el personal conversaba sobre las situaciones estudiantiles que requerían acompañamientos muy específicos y debían tomarse decisiones para el ajuste del currículum, reposiciones de examen, o adaptación de materiales.

Finalmente, la etapa 5 es en la que la investigadora adquirió el compromiso con el Centro Educativo de ofrecer guía más específica con la población que requería mayores ajustes al currículum. Esta participación permitió ofrecer guía y asesoramiento importante para el estudiantado que requería apoyos educativos, sea por rezago académico o por dificultades en la comprensión de la materia. Algunas de estas acciones específicas fueron leer e interpretar información de expedientes académicos, desarrollar evaluaciones psicopedagógicas para el traslado de la persona al Centro Especializado Adulto Joven y el desarrollo de materiales concretos para poder cumplir con los objetivos académicos en los módulos de aprendizaje. Al finalizar los procesos de observación en sus 5 etapas, se pudieron visibilizar los apoyos que se gestionan para facilitar el proceso de egreso en la población estudiantil, así como las adaptaciones al currículum y el cumplimiento del plan de estudios.

Para llevar un registro de las sesiones observadas se estableció una guía de observación que permitió recopilar los datos que sucedieron en el contexto educativo. Esta guía de observación se encuentra en el Anexo N° 2. Los registros de las observaciones se complementaron con reportes en un diario de campo que consistió en una libreta escrita con notas a mano en la que la investigadora señaló detalles sobre sus propias reflexiones, dibujos y bocetos de los espacios físicos en los que se llevaban a cabo las diferentes actividades. Además, se registraron frases importantes y sobresalientes mencionadas por el personal docente o las personas estudiantes. Este diario de campo se nutrió de 50 mensajes de audio que fueron grabados por la investigadora a manera de

resumen, en los cuales se establecían asociaciones entre lo observado, lo leído o destacado en los documentos legales y los diferentes componentes del plan de la persona docente o de los módulos.

El proceso seguido en la inmersión de las observaciones de campo se explica en la Tabla N° 7.

**Tabla 7**

Sesiones de observación con las personas participantes

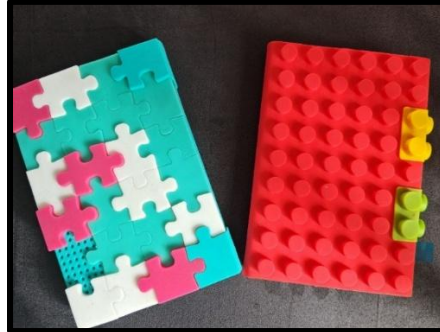
<b>ETAPA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>HORAS</b>	<b>CANTIDAD DE SESIONES</b>
Etapa 1	Sesiones de observación en trabajo académico con los Módulos IPEC	59	23
	Sesiones de cuido de evaluaciones	56	9
Etapa 2	Sesiones de apoyo en actividades extracurriculares	40	6
Etapa 3	Actividades informales	24	5
Etapa 4	Reuniones de personal y encuentros específicos con personal docente	91	23
Etapa 5	Labores de acompañamiento específico en el área de la Educación Especial	90	20
<b>TOTALES</b>		<b>361</b>	<b>86</b>

*Nota.* Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas en el trabajo de campo.

En las figuras 3, 4 y 5 se muestra: 1) el cuaderno que sirvió como diario de campo; 2) ejemplo de las notas tomadas con apoyo de bocetos o dibujos de los espacios áulicos; y 3) listado de los archivos con mensajes de audio con comentarios reflexivos respecto a los distintos procesos seguidos y documentados en las observaciones de campo.

### Figura 3

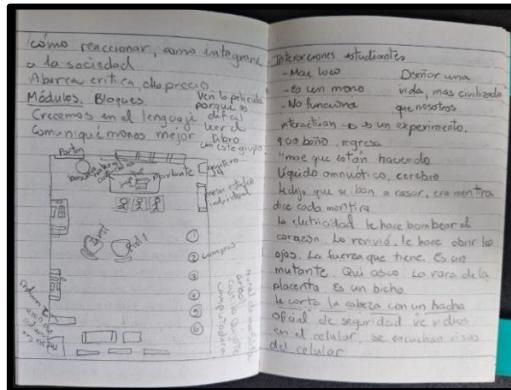
Cuadernos utilizados para la toma de notas en el “diario de campo” de la persona investigadora durante los procesos de observación.



*Nota.* Fotografía de los dos cuadernos utilizados como “diarios de campo”.

### Figura 4

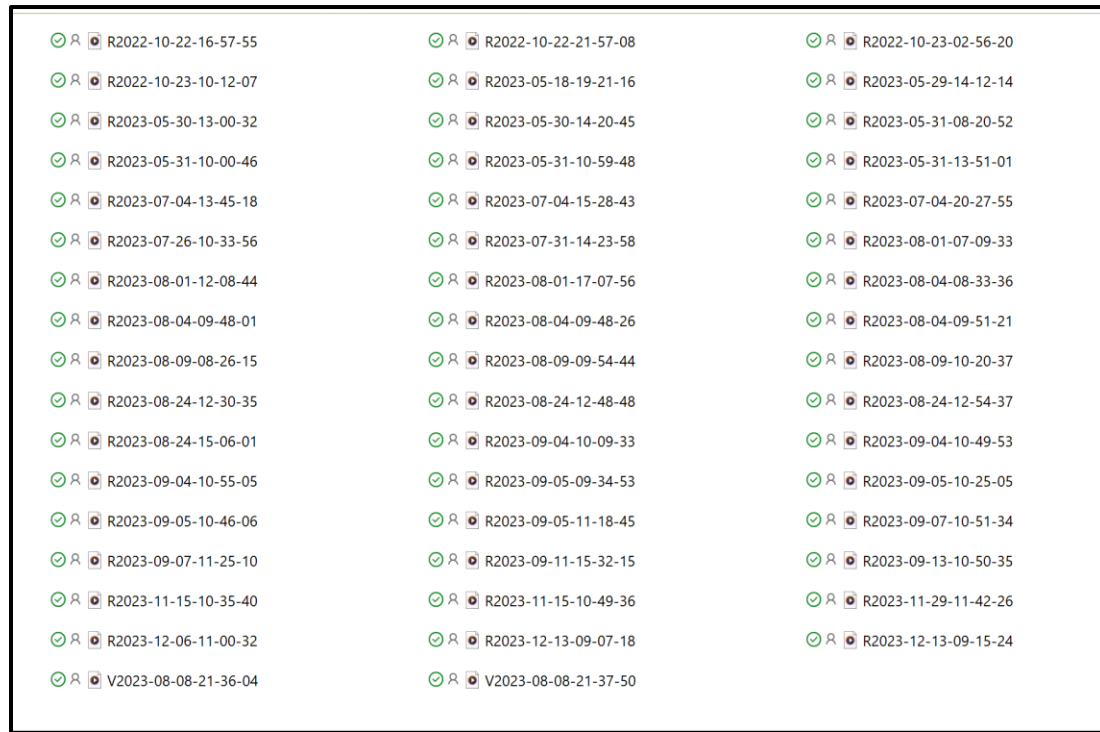
Ejemplos de notas en el “diario de campo” de la persona investigadora durante los procesos de observación.



*Nota.* Fotografía de una página del “diario de campo” de la persona investigadora.

## Figura 5

Listado de archivos de audio con comentarios reflexivos de la investigadora



*Nota.* Pantallazo de la carpeta que muestra el listado de archivos de audio generados desde la reflexión de la investigadora para el análisis.

### 3.4.2 Entrevista a profundidad

Desde el paradigma interpretativo o naturalista emerge la entrevista cualitativa como una práctica social de producción conversacional con distintos niveles de estructura. La entrevista cualitativa, a modo de “paraguas” abarca desde formatos no estructurados a semiestructurados hasta las propuestas de entrevistas en profundidad” (Brinkmann, 2020; Corwin y Harper, 2024; Denzin y Lincoln, 2024).

En esta investigación se utilizó la entrevista en profundidad la cual parte de un formato intensivo y flexible orientado a sondear significados de manera detallada, apoyado en estrategias que resguardan calidad y *rapport* (Corwin & Harper, 2024; Oxford Reference, 2024). Esta se convierte en una entrevista

personal, directa y no estructurada cuyo objetivo es descubrir las razones más fundamentales de las actitudes y comportamientos de la persona entrevistada respecto al tema. La persona investigadora intenta ofrecer un clima de confianza mientras hace una indagación exhaustiva para que la persona entrevistada exprese sus motivaciones y creencias respecto al tema (Quintana, 2006, p. 71). El proceso de entrevista fue de enfoque dialógico, lo cual se refiere a aquella en la que el proceso se desarrolla como una conversación en la que las preguntas y respuestas se encadenan de modo discursivo coherente. Más que un tipo de entrevista, la entrevista dialógica es un enfoque relacional y co-interpretativo, informado por el dialogismo de Bakhtin, que puede implementarse dentro de entrevistas en profundidad mediante fases de devolución y elicitación creativa (Producers et al., 2025; Harvey, 2015; Springer, 2025).

Al partir del enfoque cualitativo, la entrevista permite un proceso discursivo, aunque no es una conversación *per se*, mediante el cual, aunque se haya dado “por terminado” el tema, pueden volver a reactivarse en el transcurso del tiempo (Valles Martínez, 2014). Las entrevistas a profundidad permiten una interacción cara a cara que exige de la persona que la dirige, preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica. Son entrevistas personales, directas, pero no estructuradas (Quintana, 2006). Especialmente útiles en trabajos de campo donde la persona investigadora asume un rol de observadora participante (Valles-Martínez, 2014). Aunque se tiene una guía de preguntas, las respuestas de las personas participantes se enlazan a modo de conversación para poder “ir y venir” en los temas hasta lograr la comprensión del fenómeno.

Las entrevistas a profundidad se caracterizan por ser heterogéneas y de una estructura flexible, de tal forma que se cuenta con una guía de preguntas que tiene una pregunta generadora que es la que permite desarrollar el tema y establecer las bases de las siguientes preguntas de acuerdo con el tema. De esta forma, es la persona participante del proceso de investigación, quien dicta la pauta para que, a través del discurso que desarrolla, muestre sus vivencias y experiencias acerca del tema; esto permite a la persona investigadora tener acceso a la comprensión del fenómeno (Olaz, 2012).

Se destaca como elemento importante que a la persona entrevistada se le trata como sujeto más que como objeto y que la persona entrevistadora conoce los símbolos, vocabularios y metáforas propias del contexto que rodea a la persona entrevistada. También se hace énfasis en la capacidad de entender, comprender y oír el lenguaje verbal y no verbal (Valles Martínez, 2014).

En el marco de esta investigación desarrollada en el Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ), se optó por entrevistas en profundidad con orientación dialógica para comprender cómo el personal docente significa la propuesta curricular y la intención pedagógica en su práctica cotidiana. Contar con un formato intensivo, flexible y abierto que posibilitó obtener relatos densos y situados, a la vez que exigió decisiones éticas para reducir asimetrías, construir las interpretaciones, asegurar datos ricos y confiables (Demirci, 2024; Corwin y Harper, 2024) para sostener un diálogo reflexivo y cointerpretativo (Mellado, del Río, et al., 2024; Producers, et al. 2025).

En consecuencia, la entrevista en profundidad refiere al formato (apertura, intensidad, profundidad), mientras que la entrevista dialógica alude a un principio o enfoque que orienta la interacción hacia la coproducción de conocimiento con las personas participantes. En este estudio, tal enfoque permitió situar las voces docentes del CFJZ y coanalizar sentidos sobre currículo e intencionalidad pedagógica en un contexto socioeducativo complejo, fortaleciendo la credibilidad y la densidad interpretativa de los hallazgos (Demirci, 2024; Corwin y Harper, 2024; Mellado et al., 2024).

Para la presente investigación, se elaboró una guía de constructos generales (Anexo N° 3), (más que una guía de preguntas que parten del marco teórico), mediante la que la persona investigadora introdujo un proceso de conversación discursiva respecto a la intención pedagógica en los procesos formativos que se llevan a cabo en la institución educativa considerando los elementos legales, el currículum y la inserción social. Partiendo de estos constructos, se llevaron a cabo varios periodos de conversación en los que, durante el acompañamiento en las diferentes actividades académicas, según la materia que imparten y, posterior a ellos, las personas docentes expresaban sus

ideas, comentarios y opiniones sobre contenidos desarrollados y su relación con la realidad social de la población. Una sesión de entrevista se registró como tal cuando la investigadora observaba acciones concretas, planteaba una o dos preguntas sobre lo observado y la persona informante expresaba su opinión al respecto, desarrollaba ejemplos, explicaba un material o mostraba su planeamiento y lo asociaba a aspectos metodológicos o prácticos.

Es importante destacar que, pese a tener los consentimientos informados con las 13 personas informantes en el primer encuentro del mes de febrero del 2023, solamente se pudo digitalizar la grabación con la persona informante D4. Esto se debió básicamente a que, ellos y ellas tenían múltiples responsabilidades en el centro que no podían estar en un espacio a solas y solicitaron expresamente no ser grabados. Esto generó que los periodos de conversación pasaran constantemente de la formalidad a la informalidad en momentos muy concretos del trabajo mientras se realizaban las observaciones. Se aprovechaban los espacios de recesos, almuerzos, espacios de elaboración de materiales y transiciones entre grupos para hacer preguntas concretas a partir de la observación previa.

Los procesos de entrevista desarrollados en el Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ) no fueron homogéneos ni estandarizados en su ejecución. Aunque en un inicio se contaba con los consentimientos informados de las 13 personas participantes obtenidos en el encuentro del mes de febrero del 2023, las condiciones operativas del centro determinaron ajustes importantes. El personal docente, debido a la multiplicidad de responsabilidades y a la imposibilidad de contar con espacios privados durante la jornada laboral, solicitó explícitamente no ser grabado; como consecuencia, únicamente fue posible digitalizar la entrevista realizada con la persona informante D4. Esta situación exigió recurrir a modalidades flexibles que transitaron de lo formal a lo informal según los momentos disponibles.

En la práctica, las entrevistas se llevaron a cabo aprovechando espacios breves y cotidianos tales como los cambios de lección, los recesos, los tiempos de almuerzo, las pausas para café y los periodos dedicados a la elaboración de

materiales. En estos intervalos, las conversaciones emergían de forma natural a partir de observaciones previas, lo que permitió realizar preguntas puntuales y contextualizadas dentro del flujo real de trabajo docente. La ausencia de un espacio formal continuado provocó que los límites entre una entrevista propiamente dicha y un diálogo espontáneo fueran difusos, permitiendo capturar matices significativos de la práctica educativa que difícilmente se habrían obtenido en un ambiente más rígido.

Estas condiciones hicieron que los periodos de entrevista fueran necesariamente variables. En tiempo real, la interacción más corta registrada fue de aproximadamente diez minutos, mientras que la más extensa alcanzó los cuarenta y cinco minutos. Esta variabilidad responde tanto a las dinámicas institucionales del CFJZ como a la naturaleza colaborativa del proceso investigativo, en el que la disponibilidad del personal y la continuidad del flujo educativo marcaron los ritmos de producción de datos. Por ello, se reconoce que los procesos de entrevista no solo fueron *no homogéneos*, sino además profundamente situados, adaptados a la realidad del contexto y coherentes con los principios éticos de respeto a la voluntad y condiciones laborales de las personas informantes.

Además, algunas de las sesiones se desarrollaron con dos personas presentes, especialmente cuando se debía participar en acciones más artísticas y culturales que académicas y las dos personas se encontraban simultáneamente en el mismo espacio. Esto permitió conversar con las personas informantes y acompañar los procesos de ensayos y/o de preparación de materiales junto a los diferentes grupos de estudiantes, mientras se exploraron ciertos aspectos curriculares que resultaron necesarios para comprender el tema. El total de sesiones de trabajo de la entrevista a profundidad hasta conseguir saturación de datos se detalla en la Tabla N° 8. En esta tabla se excluye el proceso que se desarrolló en la etapa 5, pues esta fue abordada a título personal como una forma de devolver al centro acciones concretas que permitieron apoyar al estudiantado desde la disciplina de la Educación Especial.

**Tabla 8**

Sesiones de entrevista cualitativa con informantes

<b>Código Persona informante</b>	<b>Materia/Atinencia</b>	<b>Cantidad de sesiones en un año calendario</b>	<b>Tipo de sesión según la etapa de observación</b>
D1	Estudios Sociales/Cívica	9 sesiones	Etapas 1, 2, 3 y 4
D2	Física/Química/Ética	6 sesiones	Etapa 1
D3	Música	4 sesiones	Etapas 1 y 3
D4	Coordinación/Ciencias	9 sesiones	Etapas 1, 2, 3 y 4
D5	Informática 1	2 sesiones	Etapa 1
D6	Español	9 sesiones	Etapas 1, 2, 3 y 4
D7	Inglés	8 sesiones	Etapas 1 y 2
D8	Orientación	4 sesiones	Etapa 4
D9	Educación Física	5 sesiones	Etapas 1 y 3
D10	Informática 2	3 sesiones	Etapa 1
D11	Alfabetización/Primaria	6 sesiones	Etapa 1 y 2
D12	Matemática	8 sesiones	Etapa 1
D13	Enlace educación IPEC-CFJZ	9 sesiones	Etapas 2, 3 y 4

*Nota.* Elaboración propia a partir de las sesiones de entrevista en el trabajo de campo.

### 3.4.3 Análisis documental

El análisis documental como recurso de investigación tiene sus inicios en las prácticas de investigaciones sociales de pensadores como Durkheim, Weber y Marx (Coffey, 2014). Los documentos, formales e informales, forman parte importante de las organizaciones sociales como instituciones educativas, empresas u hospitales. Estos pueden ser personales, institucionales o grupales (Quintana, 2006). Para Angrosino (2012), investigación de archivos se refiere a la posibilidad de acceder a materiales de archivo e interpretarlos desde la experiencia de la comunidad estudiada, esto permite comprobar las inferencias realizadas a partir de los datos de archivo en entrevistas y otras fuentes de acuerdo con la comunidad estudiada (p. 76). En la tabla N° 9 se especifican los diferentes tipos de archivos revisados, organizados y analizados según los objetivos de la investigación.

En los documentos como registros profesionales, biografías, boletines informativos y folletos históricos de la organización se señala una realidad que solo la misma organización puede constatar. Desde estos documentos se pueden visualizar, no solo la historia de la organización, sino que están representados sus objetivos, metas, aspiraciones e intenciones que están vigentes en un entorno social. Se debe prestar atención al conocimiento que los documentos “contienen” en un escenario específico y cómo se relacionan con el tema (Coffey, 2014).

Para el desarrollo de la investigación en contextos carcelarios, el proceso de búsqueda documental se orientó según los primeros dos objetivos de investigación. Por lo tanto, se llevó a cabo una revisión de los documentos que sustentan la labor educativa del centro educativo que funciona a lo interno de un centro carcelario. En primer lugar, se tomaron como punto de partida los documentos relacionados con el ordenamiento jurídico (leyes, reglamentos, directrices, circulares) que subyacen los procesos de enseñanza en el sistema educativo costarricense. En segundo lugar, se revisaron los documentos formales que explican los componentes del currículum para analizar su relevancia con respecto a la intención pedagógica del proceso educativo en general como los planes de estudio del Instituto Profesional de Educación Comunitaria y sus respectivos módulos. En esta etapa se ordenaron los documentos desde los que evidencian currículum y plan de estudios; por otro lado, se ordenaron los que tienen elementos teóricos que sustentan la labor docente desde la disciplina de las ciencias de la educación.

En tercer lugar, se revisaron los planes individuales de cada docente según el módulo a cargo. En cuarto lugar, se revisaron y analizaron informes de investigaciones que se encuentran en repositorios del Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) relacionadas con los procesos educativos y necesidades de la población en centros carcelarios costarricenses. Finalmente, se revisaron artículos científicos que analizaron temáticas de currículum y propuestas relacionadas, con el fin de identificar elementos clave para el cumplimiento de los objetivos. En este sentido, fue importante analizar

críticamente el objetivo que tiene el documento, así como el significado que le dan las personas informantes al documento y la correlación con sus prácticas pedagógicas (Coffey, 2014). En la Tabla N° 9 se evidencia la cantidad de documentos revisados según el tipo de documento.

**Tabla 9**

Totalidad de documentos consultados

<b>Tipo de documento</b>	<b>Cantidad</b>
Documentos legales (Nacionales e Internacionales)	23
Documentos formales sobre currículum y educación	65
Planificación docente	25
Reportes de proyectos de investigación	12
Artículos científicos	376
<b>Total de documentos</b>	<b>501</b>

*Nota.* Elaboración propia a partir de la revisión documental en el trabajo de campo.

### 3.5 Proceso de recolección de información

La recolección de datos cualitativos exige que la investigadora o el investigador se involucren profundamente con las personas, situaciones o fenómenos estudiados, buscando comprender e interpretar con detalle lo que ocurre y lo que significa para quienes lo viven. Este acercamiento idealmente se realiza de forma colaborativa, reconociendo a las personas participantes como actores activos en la construcción del conocimiento, más allá de la noción tradicional de “informantes”, se les considera participantes (Gurdián 2010; Willig, 2014).

Además, el proceso de recolección de información implica registrar minuciosamente todo lo que sucede: discursos, percepciones, emociones, creencias y dinámicas contextuales. En sus primeras etapas, los datos son

esencialmente descriptivos y constituyen referencias directas de las personas y su entorno, capturando la riqueza de la interacción y el contexto para permitir una interpretación profunda y situada (Gurdián, 2010).

Para llevar a cabo la recolección de información se tomó en cuenta el contexto en el que se desarrolló la investigación de acuerdo con las diferentes etapas que se plantearon en el cronograma el cual fue socializado con la población participante. La inmersión en el campo de estudio inicia con los permisos necesarios para poder realizar la investigación y tomar en consideración las medidas de seguridad propias de un sistema carcelario. El primer permiso (Anexo N° 4) se gestionó en septiembre del 2022 con la Dirección General de Adaptación Social del Ministerio de Justicia y Paz, mediante el cual se solicitaba el ingreso al Centro de Internamiento Especializado. En este proceso se socializaron los objetivos, se detalló brevemente la metodología a utilizar y se presentaron los consentimientos informados (Anexo N° 1).

El segundo permiso se gestionó ante el IPEC Santo Domingo de Heredia, Satélite Zurquí en febrero 2023 (Anexo N° 5). Para este permiso se solicitaron los objetivos de investigación y se solicitó un ejemplar de los instrumentos de investigación que se utilizarían (Anexo N° 3). Como parte de este proceso de autorizaciones para llevar a cabo el trabajo de campo, el centro educativo solicitó un compromiso de trabajo que no se limitara solo a “extraer” información del centro, del personal docente o del estudiantado. Expresamente se le solicitó a la investigadora ofrecer apoyo desde el área disciplinar, la Educación Especial, para aquellas situaciones particulares del estudiantado en las que se requiriera una opinión experta para gestionar apoyos educativos. El resumen de este proceso se detalló en la Tabla N° 3, Etapa 5.

Las personas participantes se contactaron directamente en el centro educativo. Se presentó el proyecto en la primera reunión de personal el 10 de febrero del 2023. Para poder llevar a cabo las entrevistas y las observaciones se deben siguieron los protocolos definidos por el Ministerio de Justicia, específicamente para el Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ): cuando se

trabaje con personas en sistema carcelario, en todo momento debe estar presente un personal de custodia y obedecer sus normas respecto a evacuaciones imprevistas o cancelación de actividades por la presencia de actos que ponen en peligro la vida de las personas. Por esta razón, durante las diferentes sesiones de observación siempre se organizaron previamente con la coordinadora académica para contar con la presencia del personal de seguridad de manera oportuna. Para las sesiones de entrevistas al personal docente, las que se realizaron en los recreos o en horas de merienda, no fue necesario contar con presencia del personal de custodia.

Para la revisión documental se tuvo presente en todo momento las categorías planteadas las cuales fueron una guía para encontrar la información que permitió un análisis exhaustivo de los datos que se derivaron de los documentos consultados. Cada documento fue leído en su totalidad, subrayado con colores que diferenciaban elementos específicos y se asociaba una nota al margen. Una vez leído el documento se imprimió con las notas al margen para ser utilizado en el trabajo de campo. Durante el trabajo de campo, se asociaban con nuevas notas aquellos aspectos que se destacaban en las observaciones y se añadían preguntas a manera de indagación personal, algunas notas sobre la teoría ya estudiada respecto al currículum y se señalaban aspectos relevantes que se observaron “in situ”.

### 3.6 Procedimientos de análisis de información

Desde la investigación cualitativa, el análisis de datos abarca no solo las descripciones sino las interpretaciones de los hechos observados y recopilados desde distintas fuentes e información. La presentación de los hallazgos de la investigación se basa en el texto y en la escritura. Por consiguiente, transformar a texto los datos, los archivos de audio y la interpretación de imágenes acerca de las situaciones sociales, en general, son preocupaciones fundamentales de la investigación cualitativa (Flick (2007)).

Carrillo, et. al (2001) establecen que las comparaciones constantes durante proceso de análisis buscan construir la teoría más que comprobarla o descubrirla. Esto se logra formulando preguntas sensibilizadoras, teóricas y de naturaleza práctica y estructural; así como comparar los incidentes e intervenciones documentadas y establecer similitudes y diferencias. Dicha construcción implica hacer una nueva mirada de acuerdo con los presupuestos ontológicos y epistemológicos del investigador o la investigadora, es decir, es explicar de una nueva forma la realidad que se pretende comprender.

El análisis de datos cualitativos se planteó desde una perspectiva hermenéutica. Esto implica reconocer que la comprensión no es un acto neutral ni objetivo, sino una interacción profunda entre la persona investigadora y el fenómeno estudiado. Esta aproximación parte del principio “buena voluntad”, asumiendo que, incluso los textos o relatos que parecen incoherentes poseen un sentido que puede ser descubierto si se les aborda con apertura y respeto (Willig, 2014).

El análisis hermenéutico surge originalmente como exégesis textual, pero se ha expandido hacia una comprensión filosófica del sentido humano en el cual toman importancia el lenguaje hablado, escrito, acciones, emociones y experiencias. Esto exige una lectura iterativa, donde el sentido se construye progresivamente. El análisis cualitativo de los datos desde la perspectiva hermenéutica es un proceso de diálogo entre la persona investigadora y el fenómeno, donde la comprensión se construye desde la apertura, la reflexividad y el reconocimiento de la subjetividad. No se trata de imponer una verdad, sino de co-construir sentido desde la experiencia vivida, en un acto profundamente humano y ético (Gurdián, 2010; Willig, 2014; (Wernet, 2014). Este proceso de análisis integró la mirada de la investigadora según los datos recopilados de las entrevistas registradas a mano, las notas de voz transcritas a texto y las notas de los procesos de observación.

Este proceso de análisis sigue una línea inductiva. Según Newman (2006) en el análisis inductivo la persona investigadora establece conclusiones generales basándose en hechos recopilados mediante la observación directa,

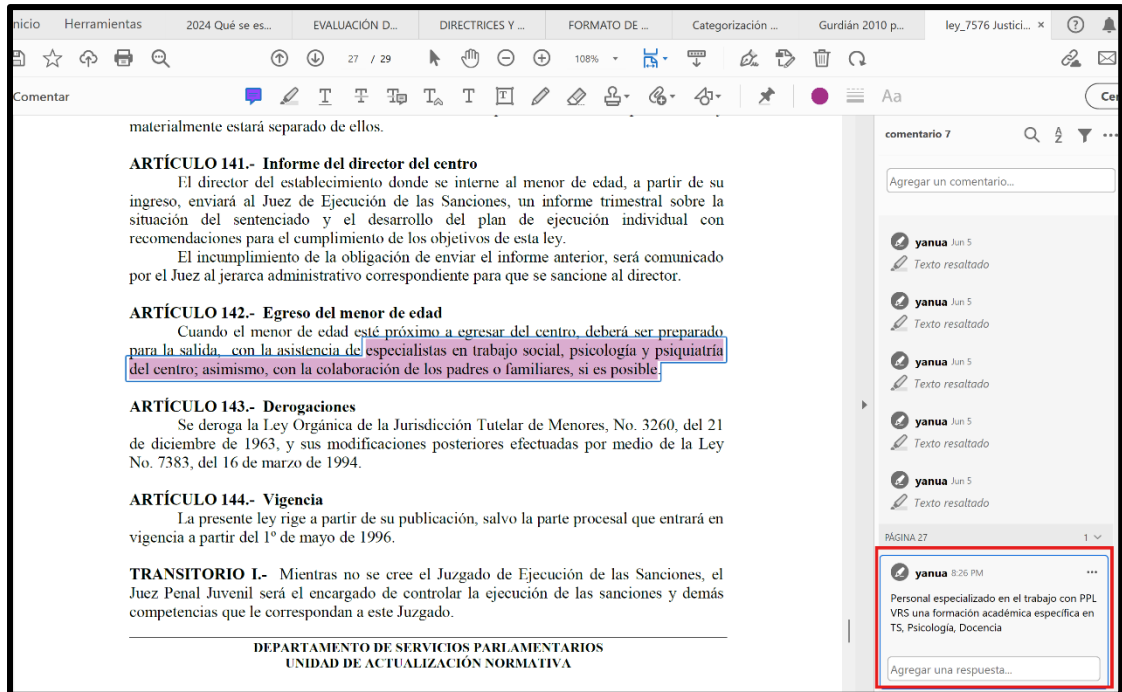
desechando los prejuicios e ideas preconcebidas. Esto permite reunir datos particulares y hacer generalizaciones a partir de ellos, permitiendo que “los datos hablen” (Gurdián, 2010, pág. 55). Analizar los hechos y luego, a partir de ellos, hacer inferencias para generar conceptualizaciones o categorías temáticas acerca de un tema, se denomina razonamiento inductivo (Newman 2006).

De acuerdo con Gurdián (2010) en la investigación cualitativa se orienta al descubrimiento. Primero se recogen los datos, posteriormente, se describen las relaciones entre estos datos y finalmente, se generan categorías o proposiciones teóricas. Luego, con los fenómenos descubiertos se desarrolla la teoría interpretativa mediante unidades de análisis, es decir generación de categorías.

En el proceso de análisis de la información no se utilizó ningún software de apoyo informático. Se tomó esta decisión debido al mismo proceso de inmersión seguido en el trabajo de campo. Por norma institucional, no se permite el ingreso de ningún tipo de dispositivo electrónico. Por lo tanto, para cada sesión de trabajo, la investigadora tenía los documentos impresos, llevaba notas autoadhesivas (post-it) de diversos colores para poder asociar los aspectos observados con el texto impreso. Sirvan de ejemplo las figuras 6 y 7 para evidenciar el proceso seguido con los documentos impresos y las notas añadidas con papel autoadhesivo.

Figura 6

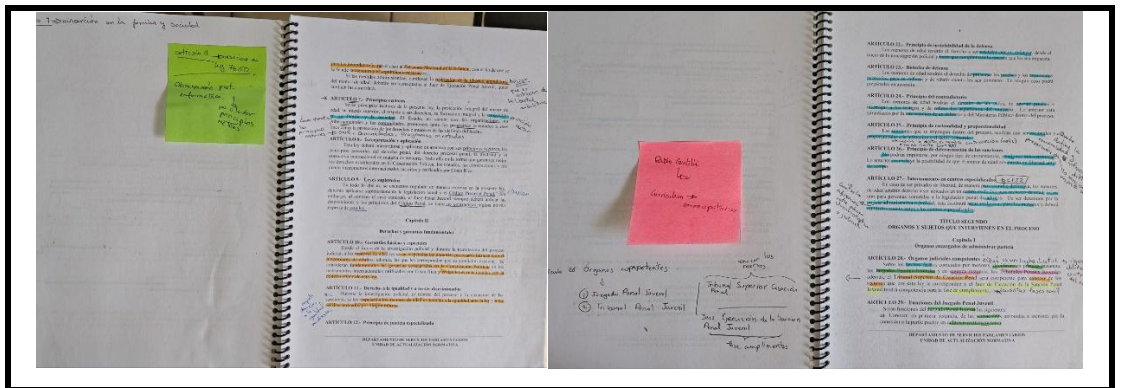
Ejemplo de proceso de revisión documental mediante el subrayado y notas al margen para el análisis de la información.



Nota. Pantallazo de documento Ley N° 7576 que muestra el procedimiento seguido para el análisis documental.

Figura 7

Ejemplo de las notas de campo en los documentos analizados.



Nota. Fotografía tomada con fines ilustrativos.

### 3.6.1 Análisis de entrevistas y observaciones

Debido a que no existen categorías previas de análisis asociadas al tema sobre analizar la intención pedagógica en los procesos educativos que se llevan a cabo en los contextos carcelarios y su relación con la propuesta curricular, se recurrió a la codificación que ofrece la fenomenología. En este sentido, se intentó hacer un análisis inductivo y construir desde la abducción a partir de categorías que se originan de los datos (Quintana, 2006). De acuerdo con Flick (2007), en el proceso de análisis se revisan constantemente los datos y se construyen los conceptos al estar en constante interacción con la información recopilada y con los sujetos participantes. Roulston (2014) precisa al menos, de forma general, tres fases necesarias para analizar los datos recopilados: (1) reducción de datos; (2) reorganización de datos; y (3) representación de datos (p. 301).

Para llevar a cabo la reducción y reorganización de datos se tomaron las notas de campo de las observaciones y las entrevistas y se establecieron los datos relevantes respecto a la intención pedagógica y los procesos de egreso. Una vez detalladas todas las oraciones, ideas y argumentos escritos se establecieron los códigos y se plantearon codificaciones según temas similares. Estos datos se relacionaron con las ideas extraídas del proceso de revisión documental. La codificación es el modo como se definen los datos que se analizan; esto implicó identificar y registrar los segmentos del texto que reflejaron posibles contenidos coherentes con el tema vinculándolos entre sí (Gibbs, 2012). Straus y Corbin (1990) y Carrillo, et. al (2001), establecen el criterio de codificaciones en tres etapas:

1. Codificación abierta: lectura reflexiva para identificar categorías pertinentes. Esta etapa, de naturaleza mayormente descriptiva, se realiza para identificar categorías. Strauss y Corbin (1990) definen las categorías como aquellos *"conceptos que representan fenómenos"*.

2. Codificación axial: las categorías se interrelacionan entre sí. Esto permite que emerjan nuevas categorías y sub-categorías. Las sub-categorías son aquellos conceptos clarificadores incluidos dentro de una

categoría, mientras que la categoría central, con mayor carga conceptual y de abstracción, recoge las características comunes de las categorías.

3. Codificación selectiva: se establece una “categoría central” o nuclear que une todas las demás en la teoría, forma una historia que se identifica y relaciona con otras categorías. La categoría central posee un poder analítico fruto de una mirada transversal, permitiendo a la persona investigadora formar un todo explicativo.

Taylor y Bogdan (1987) aportan una mirada de análisis de datos cualitativos orientado hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian. En este sentido se indican aspectos específicos para los tres niveles de codificación. Para la codificación abierta se desarrollaron o refinaron las interpretaciones de los datos recopilados en las observaciones y en las entrevistas. Este proceso implicó la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones relacionados con el tema, básicamente la intención pedagógica y los procesos de egreso. En la codificación axial, las ideas se interrelacionaron entre sí; esto implicó refinar, expandir o agrupar los diferentes constructos en categorías. En la codificación selectiva se interpretaron los datos en el contexto en que fueron recogidos. Todos los datos que se consideraron potencialmente valiosos fueron analizados, los que no aportaron al tema se separaron para determinar posteriormente si podían aportar al tema.

En este proceso de análisis, se recurrió al “método de comparación constante” (Aguilar et al., 2008, p. 6) el cual se refiere al procedimiento analítico que compara los incidentes o códigos que se van agrupando en categorías teóricas hasta llegar a la sistematización y escritura de la teoría que ha emergido de los datos (Aguilar et al., 2008). En estos procesos de indagación, por lo general la primera fase es extensa y en el análisis de datos se van articulando, intercalando y guiando los códigos y categorías entre sí (Thornberg y Charmaz, 2014). El fin último, generar una teoría basada en los datos hasta llegar a un punto de “saturación teórica, en donde no aparecen nuevas dimensiones

significativas para las categorías descubiertas en la investigación (Aguilar et al., p. 10).

### 3.6.2 Análisis de revisión documental

Quintana (2006) propone realizar este proceso en 5 pasos: primeramente, hacer un rastreo e inventario de los documentos existentes relacionados con el tema, en segundo lugar, clasificar los documentos identificados. Como tercer paso, seleccionar aquellos pertinentes para el propósito de la investigación, en cuarto lugar, leer en profundidad el contenido de los documentos y extraer los elementos de análisis a modo de “notas al margen” que registren patrones o tendencias relacionadas con el tema. Finalmente, “leer en forma cruzada y comparativa los documentos para construir una síntesis comprensiva total” (p. 65).

El análisis documental se llevó a cabo considerando la interpretación hermenéutica que permite la comprensión de los hechos desde una relación sujeto-objeto de los fenómenos histórico-sociales-humanos (Gurdián, 2010). En este sentido, la realidad “es un objeto sólo si es percibido dentro del significado de la experiencia del individuo” (Creswell, 2013, p. 39). La realidad percibida desde la diversidad de documentos analizados permitió reconstruir la realidad de los eventos, identificar las acciones e intenciones de las personas participantes.

Las personas que participaron de la investigación, en este caso, el personal docente del IPEC Santo Domingo de Heredia del CFJZ brindaron su opinión acerca del contenido e información acerca de cómo se relaciona con la intención pedagógica que caracteriza los procesos formativos a lo interno del centro educativo. En las entrevistas y en los procesos de observación del personal docente se tomaron elementos importantes de estos documentos para poder hacer preguntas específicas mientras se establecen asociaciones concretas en las diferentes actividades que desarrollaron. En este proceso se lograron tomar notas sobre los elementos curriculares que eran recurrentes en

el día a día, se logró indagar sobre artículos específicos de los documentos legales, decretos, circulares y reglamentos atinentes al proceso formativo y al proceso de egreso del sistema carcelario.

### 3.6.3 Triangulación en el proceso de análisis

Flick (2018) establece que la triangulación es necesaria para que la investigación tenga validez. De acuerdo con Cisterna (2005), para la triangulación se toman en cuenta los criterios de pertinencia y relevancia. El primero se refiere a tomar aquello que se relaciona con el tema, considerando los elementos emergentes que surjan; y lo segundo se refiere a aquello que se devela por su asertividad y recurrencia con la pregunta que se realiza. Cisterna (2005), propone ir estableciendo conclusiones ascendentes y agrupar las respuestas según las coincidencias.

La triangulación permite establecer comparaciones entre los diferentes sujetos (docentes del IPEC en el CFJZ) e instrumentos que se han utilizado para recoger la información. En este proceso de investigación se establecieron estas comparaciones entre lo que se recopiló de las entrevistas, lo que se observó en las sesiones de observación etnográfica y el análisis documental. Al establecer estas comparaciones y contrastar la información se ofrece confiabilidad y rigurosidad al proceso investigativo (Flick, 2018).

### 3.7 Protección de las personas participantes

Como se trabajó con personal docente que está involucrado en procesos educativos con población privada de libertad, durante todas las sesiones se dieron a conocer los nombres propios de las personas estudiantes; así como los delitos cometidos o situaciones conflictivas que enfrentaban en las celdas. Para esta situación específica, cuando se tomaron notas de campo o se hicieron anotaciones al margen de los documentos se sustituyó el nombre de la persona por una letra de la inicial de su nombre. Cuando se observaron acciones grupales, se tomó como referencia el grupo según la hora que le asignaron

clase, solo para evidenciar en el análisis las acciones que se consideraron relevantes.

### 3.8 Validez metodológica

La validez metodológica se aseguró mediante una estrategia de triangulación que combinó observación en contexto, entrevistas y revisión documental, articuladas con una inmersión prolongada en el campo. Desde una perspectiva de diseño cualitativo, Creswell y Poth (2024) recomiendan entrelazar diversas fuentes y procedimientos (p. ej., uso combinado de datos, comparación de estructuras de escritura por enfoque, y criterios de evaluación específicos) para robustecer la credibilidad y la coherencia interpretativa del estudio; ello supone alinear el problema, propósito y preguntas con decisiones sobre recogida y análisis y con estándares de validación propios de la tradición cualitativa elegida. En la misma línea, Flick (2022) subraya que la calidad de la indagación cualitativa descansa en un diseño sensible al contexto, en la multiplicidad de datos (p. ej., materiales textuales, observacionales y conversacionales) y en la reflexividad constante del equipo investigador para documentar decisiones, sesgos y límites de la interpretación.

En términos operativos, la observación permitió captar prácticas situadas, interacciones y condiciones del entorno que difícilmente emergen solo por autorreporte; las entrevistas (formales y naturales en tiempos de transición, recesos o trabajo cotidiano) aportaron significados y racionalidades de la acción desde la voz docente; la revisión documental ofreció marcos normativos y curriculares, trazabilidad de decisiones y evidencias de implementación. Esta articulación responde al llamado de Creswell y Poth (2024) a interrelacionar problema–propósito–preguntas con un plan de diseño que explicita fuentes, criterios de muestreo, procedimientos analíticos y estándares de evaluación (por enfoque), de manera que cada fuente cumpla una función epistémica definida dentro del todo del estudio. A su vez, Flick (2022) destaca que la complementariedad entre métodos (p. ej., entrevistas en profundidad + observación + documentos) incrementa la plausibilidad de los hallazgos, habilita

contrastes internos y posibilita el control cruzado de afirmaciones por medio de evidencias convergentes o divergentes debidamente analizadas.

Finalmente, la inmersión en el campo—con presencia sostenida y registro iterativo—actuó como condición de posibilidad para el análisis interpretativo y para la validación naturalista de los sentidos emergentes; esto se acompañó de protocolos éticos que resguardaron la confidencialidad, el anonimato y la integridad de la información. En particular, se siguieron pautas contemporáneas que sitúan la reciprocidad, la reducción de asimetrías en la entrevista y el cuidado de los datos (p. ej., consentimiento informado, control de grabaciones/notas, criterios de resguardo) como requisitos para producir datos ricos y confiables sin comprometer a las personas participantes. En suma, la validez del estudio se sostiene en la coherencia de diseño (alineación entre preguntas, fuentes y análisis), la triangulación entre métodos y materiales, y la ética del cuidado de datos, en consonancia con los estándares propuestos por Creswell y Poth (2024) y Flick (2022).

### 3.9 Manejo de los datos y consideraciones éticas

Es importante que se establezca un proceso de acuerdo antes de proceder a realizar cualquier actividad que pretenda recopilar información sobre el tema. grabar las sesiones. Rapley (2007), indica que los permisos para poder grabar se obtienen con antelación a las sesiones y las personas participantes deben estar de acuerdo en que se realicen grabaciones de su voz o de su imagen. No es apropiado llegar al campo de trabajo y solamente ubicar las grabadoras sin haber establecido los permisos. Estos permisos formaron parte del documento “Consentimiento informado” aprobado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Investigación (Anexo N° 1).

En estos documentos se detallaron los objetivos del estudio, los alcances de la investigación, el grado de participación de la persona prevaleciendo el criterio de voluntariedad. Además, se indicó con claridad que la información sería grabada en versión audio y que sería utilizada solo para los fines y

propósitos de la investigación. Por otro lado, se indicó que se tomarían notas de campo en las que se asignó un número a la persona docente que participó del proceso, se anotaron elementos como número de aula, evento específico, cantidad de personas en el espacio de trabajo, tema o contenido analizado omitiendo en todo momento nombres propios. En la información analizada se mantuvo un número y una letra asignada para sustituir los nombres personales de cada persona participante. No obstante, pese a tener los consentimientos informados firmados, las personas participantes no accedieron a que su voz fuera digitalizada; excepto la coordinadora académica (participante D4). Para estas sesiones de entrevistas, se digitalizaron en un dispositivo USB y se guardó según la fecha y hora. Se transcribió la totalidad de la información y se analizó de acuerdo con lo establecido en la sección 3.6 de este capítulo.

### 3.10 Algunas consideraciones finales

De acuerdo con el tema, que se relaciona con la intención pedagógica y la propuesta curricular que se evidencia en los procesos formativos que llevó a cabo el personal docente y su incidencia en los procesos de egreso para la futura reinserción social de estudiantes que están privados de libertad, las investigaciones de Carpio (2017) y Moreira, Reis-Montero y Machado (2017) pueden servir de referente para tomar decisiones metodológicas. Sus investigaciones permiten un acercamiento al tema con la profundidad que se necesita para lograr una verdadera saturación y obtener los datos deseados. Como la recolección de los datos ocurre en ambientes naturales y la investigadora debe estar inmersa en el proceso, su papel es recolectar la información y analizarla holísticamente, por lo que puede existir el peligro de no ser tan objetivos como se desea.

La subjetividad se evidencia en prácticamente todo el proceso, pero la validez se obtiene si se respeta el procedimiento metodológico escogido, el cual sirvió de guía continua a lo largo de todo el trabajo de campo. De ahí que Sandín (2003) hable de la expresión “*yo investigador*” para destacar la importancia que

se le infunde a la persona que investiga pues es la que les da sentido a los datos, los contrasta y toma decisiones. Para garantizar la validez y los criterios de calidad del proceso investigativo, es necesario detallar elementos de la fiabilidad y la credibilidad. El primero hace referencia a la capacidad de la persona investigadora de alejarse de los juicios de valor respecto a los datos recopilados; esto es importante porque pueden interferir en los análisis e interpretaciones. Esto es especialmente necesario por el tipo de población con la que se trabaja y las creencias prejuiciadas que pueden surgir respecto a la población que está privada de libertad. En todo momento fue necesario relativizar los datos y comparar la información que se extrajo con la teoría o con otras fuentes de información. El segundo aspecto, es importante para propiciar la calidad de la investigación porque se comprende el tema al utilizar múltiples medios y múltiples informantes (Monge, 2011).

Un aspecto importante que se consideró del contexto carcelario fueron las disposiciones del Ministerio de Justicia y Paz respecto a procesos investigativos y trabajos de campo con población privada de libertad. En el centro carcelario, y así quedó en evidencia en el artículo de Carpio (2017), las decisiones del “cómo” y “cuándo” se ingresa al campo, se resalta el cuidado, las restricciones y reglas del centro penal. El “qué” puede llevarse planteado, pero tendría que ser validado a la luz de los lineamientos que se impongan en el centro para evitar caer en conflictos con la seguridad y para no ir en contra de las normas establecidas. Por esta razón, cada actividad observada y cada acción en la que se participó como investigadora siempre fue informada con antelación.

Para terminar, la siguiente sección se centra en la ruta metodológica que se-abordó durante el proceso investigativo.

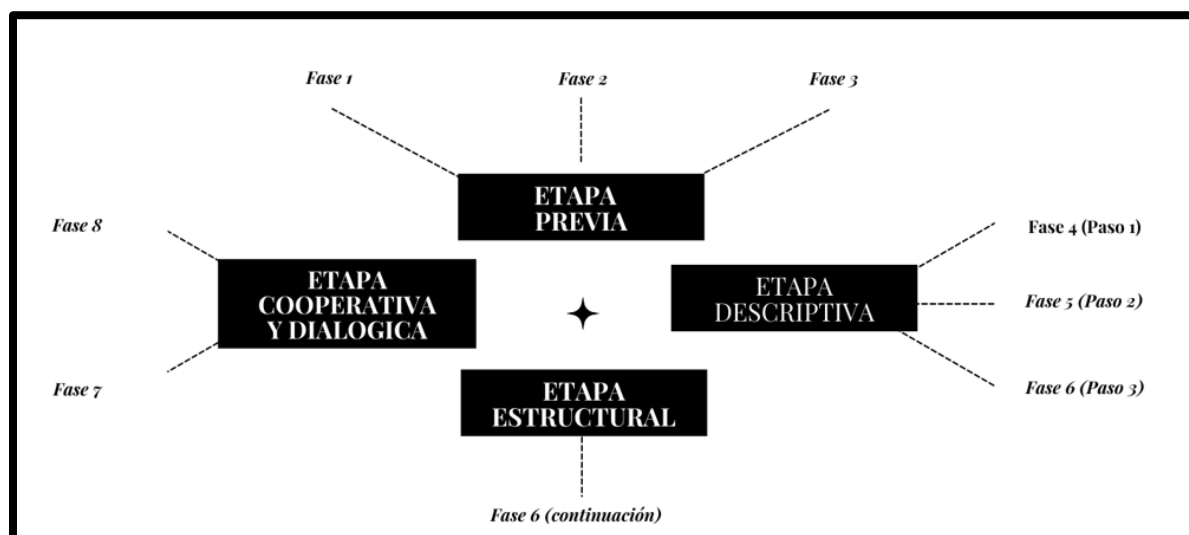
### 3.11 Ruta metodológica del trabajo investigativo

Desde la perspectiva fenomenológica, la investigación socioeducativa se centra en el estudio de realidades o vivencias de las personas docentes como

participantes de investigación. Esta se llevó a cabo en cuatro grandes etapas: 1) la etapa previa, 2) la etapa descriptiva que comprende tres pasos, 3) la etapa estructural y, 4) la etapa cooperativa y dialógica (Gurdián-Fernández, 2010). En la figura 7 se muestra el esquema de las etapas y fases seguidas en la presente investigación. Estas etapas pasan a explicarse a continuación, así como los pasos o fases que conllevaron el cumplimiento para el alcance de los objetivos de investigación (Gurdián-Fernández, 2010, p. 153-155).

## Figura 8

Ruta Metodológica del proceso investigativo



*Nota.* Elaboración propia, adaptado de Gurdián (2010).

### 3.11.1 Etapa previa

En esta etapa, como punto de partida, se da una clarificación y explicación de supuestos teórico-epistémico-metodológicos que sustentan el estudio. Se abarcaron tres fases.

- Fase 1: *Construcción teórico-epistemológica del tema.*

En esta fase el trabajo se orientó a profundizar en las investigaciones sobre el tema, construir el estado del arte y poder asumir una posición teórico-epistemológica. Esta revisión permitió plantear el problema de investigación, los objetivos y las preguntas de investigación. Posteriormente se estructuró el capítulo de referentes teóricos y el capítulo de propuesta metodológica.

- Fase 2: *Delimitación del equipo asesor.*

En esta etapa se delimitó el equipo asesor que acompañó el proceso investigativo. Se afinó el documento iniciado en la fase 1 en sus distintos apartados: capítulo 1 para presentación de examen de candidatura y su respectiva presentación pública ante el tribunal examinador del SEP.

- Fase 3: *Pasantía de Investigación Doctoral.*

Durante un tiempo aproximado de 6 meses (marzo a agosto del 2022) se llevaron a cabo las actividades en el marco de la visita a la Universidad de Indiana en Bloomington, USA. Durante este periodo de tiempo se profundizó en las perspectivas teóricas y metodológicas asociadas a los objetivos de investigación con el fin afinar los capítulos 1 y 2 del documento de tesis doctoral. Además, se construyeron y validaron los primeros planteamientos de los instrumentos de investigación para el trabajo de campo y los respectivos consentimientos informados. También se socializaron, en eventos académicos, algunos resultados preliminares del proceso de profundización teórica sobre aspectos relevantes de la educación en sistema carcelario costarricense. Los retos que suponen los procesos de egreso del sistema penitenciario y las posibilidades de reinserción social según lo estipulado en las leyes y reglamentos.

Adicionalmente, se logró visitar un centro carcelario de personas jóvenes donde una cantidad importante de personas privadas de libertad eran hispanas.

Esto permitió conocer los programas formativos que ofrecen, alianzas con la comunidad y necesidades de la población que está por egresar. También se acompañó al grupo de mentores de *HOPE Mentoring* a ofrecer procesos de mentoría en centros específicos del Estado de Indiana con el objetivo de conocer programas de acompañamiento a la población juvenil que egresa de las correccionales de menores.

### 3.11.2 Etapa descriptiva

En esta etapa se inició la descripción compleja del fenómeno en estudio. Esta descripción, libre de prejuicios, reflejó la realidad de cada persona participante del proceso de investigación. Esta etapa se caracterizó por la inmersión en el campo de estudio, conocer el contexto y desarrollar el proceso de recopilación de información en tres pasos.

#### ***PASO 1: Elección de procedimiento y técnica apropiada***

- Fase 4: *Preparación del trabajo de campo*

Dentro del paso 1, en esta fase se construyeron y validaron los instrumentos de investigación que se utilizaron, a saber: guía de observación, guía de entrevista a profundidad y guía de revisión documental (Anexo N° 2). Para esta etapa se tomaron en cuenta los elementos teóricos metodológicos planteados en los capítulos 1, 2 y 3 de este documento.

#### ***PASO 2: Recolección de datos***

- Fase 5: *Trabajo de campo.*

Este paso se centró en interpretar la percepción fenomenológica de las personas participantes de la investigación. Para esto, el trabajo de campo se concentró en la recopilación de información mediante las observaciones, las

entrevistas, la transcripción de las respuestas a los procesos de estas entrevistas, sistematización de notas de campo en el “diario de campo”, así como las notas de audio con reflexiones de la investigadora y análisis de la información. Al recolectar y revisar los datos se siguieron las reglas de reducción fenomenológica inductiva desde las cuales se “explicita lo subjetivo”, se anotaron las posiciones teóricas y se “observó la complejidad del fenómeno” (Gurdián-Fernández, 2010, p. 154). El trabajo de campo tuvo una duración de un año calendario. Esto fue necesario para alcanzar la saturación teórica de acuerdo con los objetivos de la investigación y según los acuerdos tomados en la reunión de presentación con el personal docente.

Adicionalmente, en esta fase se terminó la redacción del Capítulo 3 y se inició la construcción del Capítulo 4 de análisis y el Capítulo 5 de conclusiones y recomendaciones. Durante esta etapa se construyó el primer borrador del documento final de tesis, el cual finalizó en la fase 8.

### *PASO 3: Descripción fenomenológica del tema*

- Fase 6: Primer encuentro con los resultados.

El desarrollo y discusión de resultados inició con una descripción fenomenológica que refleja la realidad del fenómeno investigado. En este proceso se estableció un protocolo libre de conjeturas donde se describió el fenómeno en su contexto natural tal y como fue presentado. Basado en la propuesta de análisis hermenéutico de la investigación cualitativa, fue posible analizar la totalidad de los datos registrados en las observaciones, las diferentes sesiones de entrevistas, las notas del “diario de campo” y las notas al margen del proceso de revisión documental. Este reporte se estructura en el capítulo 4 de este documento. Posteriormente se obtienen las conclusiones y recomendaciones del Capítulo 5.

#### 3.11.3 Etapa estructural

Siempre de la fase 6, se retomó el protocolo de la fase descriptiva y se delimitaron las unidades temáticas que permitieron encontrar temas centrales con una estructura general. Esta etapa estableció la codificación en las tres etapas ya descritas: abierta, axial y selectiva (Taylor y Bogdan, 1987). Se establecieron conjeturas y relaciones entre las categorías según los objetivos de la investigación. Al delimitar la codificación se realizó un encuentro final con las personas participantes para empezar la cuarta etapa de trabajo.

#### 3.11.4 Etapa cooperativa y dialógica

- Fase 7: *Discusión y análisis de los resultados.*

En esta etapa se discutieron y analizaron los resultados según las unidades de análisis establecidas en la etapa previa. Se establecieron conclusiones y se compararon con otras investigaciones para enriquecer el área de conocimiento según el tema estudiado. Se profundizó en la elaboración del capítulo de resultados que nutre el documento final de tesis doctoral. En esta etapa de análisis se reorganizaron las categorías previamente establecidas *a priori* y se ajustaron a las categorías emergentes. El proceso seguido en esta fase permitió anotar citas textuales de los procesos de entrevista, anotar las experiencias vividas por las personas docentes y documentadas en los procesos de observación y asociarlos a constructos teóricos importantes. El proceso final de análisis se detalla en el Capítulo 4.

- Fase 8: *Socialización de resultados y reporte final.*

Se socializaron los resultados con las personas participantes. Estos fueron dos encuentros; el primero en diciembre del 2023 al finalizar oficialmente el ciclo lectivo y el segundo en febrero 2024 al terminar de apoyar el proceso de acompañamiento de la población estudiantil que aplicó pruebas nacionales por reposición. El documento resumen puede verse en el Anexo N° 6. Posterior a

estos encuentros se hicieron ajustes al documento final. Se entrega el documento definitivo ante el equipo asesor.

El proceso de investigación llevado a cabo y que se ha detalla en los cinco capítulos de este documento, permitió construir nuevos aprendizajes en un contexto educativo desde el cual se ha investigado poco en Costa Rica. El proceso de pasantía permitió tener una visión mucho más amplia en este campo de conocimiento al conocer otros escenarios en los que ya se han planteado estrategias de abordaje educativo para población menor de edad que está en conflicto con la ley o ya se encuentra privada de libertad. Finalmente, el llevar a cabo esta investigación desde el paradigma cualitativo y el enfoque fenomenológico permitió obtener un nivel de comprensión sobre el currículum, sobre los procesos formativos, los procesos de egreso y sobre el fenómeno de la delincuencia que generan más preguntas y nuevas líneas de investigación para futuros doctorandos.

## Capítulo IV: Análisis

Este capítulo de análisis se centra en relacionar los elementos legales que sustentan el proceso educativo de la población menor de edad que se encuentra en un centro de internamiento especializado<sup>3</sup> y su correspondiente proceso de egreso del Centro de Formación Juvenil Zurquí con los elementos curriculares planteados en la política educativa con miras a la inserción social de la persona menor de edad. Por tratarse de un análisis derivado de una metodología basada en la revisión documental, la observación y la entrevista a profundidad se estableció el método inductivo según se indicó en el capítulo tres. Se organizó la información de tal manera que se generaron vínculos interpretativos, articulaciones conceptuales y relaciones emergentes en secciones enumeradas consecutivamente. Cada apartado o sección responde a las categorías preestablecidas en el Capítulo III, así como a las categorías emergentes. Los datos recopilados y estructurados de la revisión documental permiten la triangulación específica con los datos obtenidos mediante los periodos observación y las entrevistas.

La información referente a cada categoría y subcategoría surge del proceso de comparación constante, para lo cual se rescatan frases relevantes de las personas entrevistadas, notas de campo de las observaciones y su respectiva relación con los textos revisados. Las ideas iniciales se asociaron por palabra clave hasta tener un grupo de frases, ideas y notas de similar contenido, a lo que se denominó códigos. Al leer cada agrupación o códigos se buscaron similitudes para determinar si se asociaban a las categorías establecidas *A priori*. Los códigos que surgieron fuera de las categorías preestablecidas en el capítulo III, fueron agrupados en similitudes y se les asignó un nombre que le

---

<sup>3</sup> De acuerdo con el artículo 131 de la Ley 7576 de Justicia Penal Juvenil (Asamblea Legislativa, 1996b) el concepto que debe usarse para referirse al proceso de privación de libertad de una persona menor de edad que ha cometido un delito y ha sido judicializado es "internamiento en centro especializado". No obstante, a lo largo del análisis, la mayoría de las interacciones de las personas participantes del proceso investigativo utilizaron frases más comunes en su jerga diaria; por ejemplo: "cárcel", "encierro", "celda", "tabo", "canazo", "chorpa". En esos momentos, el diario de campo se completó respetando el vocabulario utilizado por ellos y ellas. En el análisis, se trata de respetar la frase utilizada desde las distintas fuentes de información.

identificaría. Luego de hacer el análisis teórico se revisó el nombre de la categoría para verificar si contenía el nombre apropiado a lo desarrollado.

Los datos se organizan en las siguientes cinco secciones. Primeramente, Contextualización de un día lectivo en el centro educativo (no asociada a ningún objetivo); en segundo lugar, Elementos legales implicados con la inserción social (Asociado al objetivo 1); en tercer lugar, Elementos del currículum costarricense para personas menores de edad privadas de libertad y su relación con la inserción social (Asociado al objetivo 2). En cuarto lugar, La propuesta curricular y su relación con la intención pedagógica del ejercicio docente con miras a la inserción social de la persona menor de edad privada de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí; finalmente; Los elementos legales y curriculares: ¿Cómo se relaciona el currículum desarrollado en el IPEC con la intención pedagógica subyacente en la Política Educativa Costarricense? Estas dos últimas asociadas al objetivo 3. De cada sección se derivan categorías y de estas a su vez se derivan subcategorías.

La primera sección describe a manera de ejemplo, un día de trabajo desde la perspectiva de una persona docente del IPEC Santo Domingo de Heredia, Satélite Zurquí y un día de clase desde la perspectiva de una persona estudiante. Ambas descripciones generan dos categorías emergentes: *Mi día comienza así: Perspectiva estudiantil* y *Mi día comienza así: Perspectiva docente*. Estas se construyeron a partir de los procesos observados durante el trabajo de campo y con base en las interacciones documentadas entre las personas participantes. Se mencionan situaciones concretas no así nombres específicos. Se asume el rol docente desde la perspectiva femenina, en concordancia con la mayor representatividad respecto a género que tiene el centro educativo y, el rol de un estudiante masculino, dada la mayor representatividad en los procesos observados. Ambas descripciones se anotan en primera persona con el fin de evidenciar la perspectiva personal tanto de la persona docente como de la persona estudiante.

Esta descripción, no asociada a un objetivo específico, permite contextualizar el echo educativo en un espacio en el que emergen tres

instituciones del estado: el Ministerio de Educación Pública, el Ministerio de Justicia y Paz; y el Ministerio de Seguridad Pública. Un espacio que se caracteriza por tener altas restricciones de seguridad, con grandes desafíos respecto a conducta y con limitados recursos pedagógicos y tecnológicos. Al finalizar cada descripción (estudiante y docente) se enlistan una serie de preguntas que sirven de base para el análisis en las categorías subsiguientes las cuales se asocian a los objetivos específicos. Estas preguntas sirven de base para la redacción de las conclusiones y recomendaciones.

La segunda sección responde al primer objetivo desde la cual se describen cuatro categorías emergentes: *Desarrollo de habilidades para la vida, Desarrollo de la empatía, comunicación y resolución de conflictos, Estilo de vida saludable con responsabilidad personal e Impulsar participación democrática con responsabilidad social*. Estas cuatro subcategorías se asocian con los elementos legales y curriculares con su correspondiente análisis respecto a la intención pedagógica del ejercicio docente.

En la tercera sección emergen dos categorías: *Educación para la nueva ciudadanía ¿qué plantea el currículum?* y *Educación para la nueva ciudadanía ¿qué se hace a lo interno del centro carcelario? ¿cuál es la intención pedagógica del personal docente?* De esta última, derivan cuatro subcategorías *Desarrollo integral de la persona estudiante, Generación de espacios seguros para la expresión y motivación para trabajar, Ajustes pedagógicos y curriculares, y Desarrollo de habilidades artístico-culturales para estimular aprendizajes concretos*. Estas se relacionan con el segundo objetivo para describir los elementos del currículum que son esenciales para el abordaje de la inserción social.

Finalmente, la secciones cuatro y cinco desarrollan el objetivo tres estableciendo una relación entre las leyes, el currículum y el ejercicio docente. La sección cuatro desarrolla dos categorías: *Los elementos legales: ¿Cómo se relacionan con la inserción social?* y *Los elementos curriculares ¿Cómo se relaciona la intención subyacente con la inserción social?*, con cinco subcategorías establecidas previamente en el capítulo III: *Educación. Derechos*

*Humanos, Epistemología de la acción humana: área académica, Acción sociológica y las interacciones desde la alteridad: área socio productiva y, Prácticas discursivas en la acción comunicativa: área de desarrollo personal.* Adicionalmente, emergen tres subcategorías: *Prevención del delito, Reparación del daño y, Procesos de inclusión y respeto a la autonomía.* La sección cinco es un apartado de cierre que integra un análisis final del objetivo tres con las diez categorías y doce subcategorías desarrolladas previamente.

**Tabla 10**

Tabla de correspondencia entre objetivos, categorías y subcategorías

Objetivos	Secciones	Categorías	Subcategorías
Sin objetivo	Contextualización de un día lectivo en el centro educativo	Mi día comienza así: Perspectiva estudiantil (CE). Mi día comienza así: Perspectiva docente (CE).	No surgieron
Identificar los elementos legales implicados en el proceso formativo para la inserción social de personas menores de edad desde el currículum y la intención pedagógica del ejercicio docente.	Elementos legales implicados con la inserción social	Desarrollo de habilidades para la vida (CE).  Desarrollo de la empatía, comunicación y resolución de conflictos (CE).  Estilo de vida saludable con responsabilidad personal (CE)  Impulsar participación democrática con responsabilidad social (CE).	No surgieron
Determinar los diferentes elementos que componen el currículum costarricense para la educación de personas menores de edad privadas de libertad y su relación con la inserción social.	Elementos del currículum costarricense para personas menores de edad privadas de libertad y su relación con la inserción social	Educar para la nueva ciudadanía ¿qué plantea el currículum? (CE).  Educar para la nueva ciudadanía ¿qué se hace a lo interno del centro carcelario? ¿cuál es la intención pedagógica del personal docente? (CE).	No surgieron  Desarrollo integral de la persona estudiante (SCE).  Generación de espacios seguros para la expresión y motivación para trabajar (SCE).

Objetivos	Secciones	Categorías	Subcategorías
			<p>Ajustes pedagógicos y curriculares (SCE).</p> <p>Desarrollo de habilidades artístico-culturales para estimular aprendizajes concretos (SCE).</p>
<p>Analizar la relación entre los procesos formativos desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente con las oportunidades de inserción social de la persona menor de edad privada de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí</p>	<p>La propuesta curricular y su relación con la intención pedagógica del ejercicio docente con miras a la inserción social de la persona menor de edad privada de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí</p>	<p><i>Los elementos legales: ¿Cómo se relacionan con la inserción social? (CE).</i></p>	<p>Educación (CAP). Derechos Humanos (CAP). Prevención del delito (SCE). Reparación del daño (SCE). Procesos de inclusión y respeto a la autonomía (SCE).</p>
		<p><i>Los elementos curriculares ¿Cómo se relaciona la intención subyacente con la inserción social? (CE).</i></p>	<p>Epistemología de la acción humana: área académica (CAP).</p> <p>Acción sociológica y las interacciones desde la alteridad: área socio productiva (CAP).</p> <p>Prácticas discursivas en la acción comunicativa: área de desarrollo personal (CAP).</p>
	<p>Los elementos legales y curriculares: ¿Cómo se relaciona el currículum desarrollado en el IPEC</p>	<p>No surgieron</p>	<p>No surgieron</p>

Objetivos	Secciones	Categorías	Subcategorías
	con la intención pedagógica subyacente en la Política Educativa Costarricense?		

NOTA: Relación entre los objetivos y las categorías. Se muestran los tres objetivos planteados en el capítulo uno y su relación con las secciones del análisis según sean: Categoría *A priori* (CAP), Categorías Emergentes (CE) y Subcategoría Emergente (SCE).

A continuación, se inicia con el análisis partiendo de los objetivos. La organización en secciones permite establecer una lectura correlacionada de todas las categorías y subcategorías.

#### **4.1 Contextualización de un día lectivo en el centro educativo**

Esta categoría, construida a partir de las interacciones entre docentes y estudiantes, y utilizando las referencias entre textos (notas de campo) que permite el proceso hermenéutico, pretende contextualizar un día de trabajo. Aun cuando el foco analítico estuvo en las dinámicas docentes, abrir con una contextualización de la vida escolar desde la visión estudiantil y docente es metodológicamente sólido y aporta valor directo a los objetivos, específicamente por 4 razones:

a) **Anclar el fenómeno en su ecología real:**

Las prácticas docentes no ocurren en el vacío: se configuran en interacción con políticas (elementos legales), currículo, rutinas institucionales y—críticamente—las respuestas del estudiantado. Describir “cómo es un día de lectivo” en este centro de internamiento especializado permite reconstruir el escenario de acción (tiempos, restricciones, transiciones, climas, lenguajes, expectativas) donde el ejercicio docente cobra sentido. Este encuadre ecológico inicial no desplaza el foco en el profesorado; lo sitúa en el contexto que co-produce sus decisiones pedagógicas y sus márgenes de actuación. En investigaciones cualitativas, esa descripción densa inicial favorece la credibilidad y permite entender por qué determinadas decisiones docentes son posibles, necesarias o limitadas en el CFJZ.

b) **Coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico:**

La presente investigación buscó comprender cómo se viven y significan los procesos formativos. Desde la perspectiva fenomenológica, el sentido de la acción docente emerge en el encuentro con el estudiantado; y desde la hermenéutica, la comprensión se construye al poner en relación voces, textos y

prácticas. Empezar por la experiencia cotidiana (la jornada escolar vista por estudiantes y docentes) activa el círculo hermenéutico desde el principio: partes ↔ todo ↔ partes. Así, cuando luego se analice la intención pedagógica docente, esa interpretación descansará en un horizonte de vida escolar ya explicitado, evitando lecturas descontextualizadas.

- c) **Triangulación y alineación con los objetivos:** Al articular rutinas, tiempos y prácticas (lo que ocurre), con intencionalidades (lo que se busca) y recepciones (cómo se vive y se significa), la contextualización inicial aporta evidencia directa para el objetivo general—comprender los procesos formativos desde elementos legales, propuesta curricular e intención pedagógica orientados a la inserción social—y para los objetivos específicos: (i) identificar cómo los marcos legales configuran el hacer educativo; (ii) determinar qué componentes curriculares se movilizan efectivamente en este contexto; y (iii) analizar la relación entre propuesta curricular, intención pedagógica y oportunidades de inserción social que perciben y transitan las personas menores de edad.
- d) **Ética del proceso y voz de actores clave:** Dado el contexto de privación de libertad y la centralidad de la inserción social, la narrativa inicial incorpora la voz de quienes viven el proceso formativo y contribuye a no reducir la comprensión a una sola perspectiva. Lejos de relativizar la centralidad del profesorado, enriquece el análisis docente con evidencia sobre recepción, resonancia y apropiación pedagógica—claves para valorar impactos formativos.

Se utiliza el formato de indentación que permite mostrar el contenido como un texto escrito o hablado, tal y como si fuera relatado directamente por la persona, sea estudiante o sea docente. El orden que se sigue es

desde que inicia un día lectivo. En el caso de las personas estudiantes, tiende a empezar con el proceso que corresponde al personal de seguridad de “levantar” a cada muchacho o muchacha para que retomen sus labores del día. Desde la perspectiva docente se inicia este relato desde el momento del traslado al centro, aspecto que es poco natural o común en otros centros educativos en los cuales, la persona docente, tal vez no tenga que tomar el tipo de decisiones que se desarrollan.

En síntesis, esta apertura no desplaza el foco en el profesorado: lo sitúa, ofreciendo el marco empírico y experiencial que hace inteligible su práctica. Estos relatos, no pretenden ser una descripción exhaustiva, sino un acercamiento a una realidad que pocas veces se investiga. Además, pretende desmitificar aquellos pensamientos que, por desconocimiento, por temor, por posiciones personales, las personas ajenas un centro penal pueden tener de las vivencias a lo interno de un Centro de Internamiento Especializado, mejor conocido como “cárcel de menores”.

#### 4.1.1 Mi día comienza así...Perspectiva estudiantil

*Me despierto a las 6:00 de la mañana, ¡no mentira! me levanto cuando el oficial me dice que me tengo que levantar. Después, simple y sencillamente me meto al baño, aunque a veces no me baño, prefiero no bañarme porque el agua está muy fría a esas horas, el agua está helada porque no tenemos agua caliente. ¡A esperar el desayuno! Cuando llegan las bandejas con el desayuno, uno las aprecia mucho porque traen comida caliente y nada más esperamos a que nos digan a qué hora nos llevan a la escuela. Llega la hora de ir a la escuela entonces reviso si tengo cuadernos, a veces no tengo cuadernos porque simplemente los*

*perdí, tal vez en una requisita que hubo en el tabo se mojaron y la verdad es que ya se echaron a perder.*

*Al llegar a la escuela me dicen que tengo clase con la profe de inglés o con la profe de español, depende del día, y cuando estoy en clase entonces las profes siempre hacen que firmemos la asistencia, para que el juez vea que estoy asistiendo a clases. Cuando asistimos a clases ellas (las profes) nos dan muchos materiales. A veces vemos películas con la profe de español y ella nos explica lo que pasa para entender el examen. La profe de "mate", me explica muy bien los temas, a ella sí le "pesco" la "vara". En mi antigua escuela no podía entender nada. Con el profe de música, es lo mejor, tocamos instrumentos y nos deja que inventemos nuestras canciones, las canciones son lo máximo porque solo "canear" nos pone la mente en cosas feas. Con la profe de inglés y el profe de química también vemos videos y esas películas son buenas porque uno "sale del ray" y a uno se le olvidan muchas cosas.*

*También las profes siempre nos traen merienda. A veces nos dan galletas y jugos, pero también las profesoras hacen pan porque se preocupan de que comamos en la clase; a veces nos traen café y a los no nos gusta el café, nos traen un refresco. Cuando se organizan las ferias por los actos cívicos son los mejores días porque ese día estamos más tiempo "fuera del tabo", comemos más y podemos hacer muchas cosas diferentes; las profes se preocupan porque tengamos bastante "jama" pero que también disfrutemos.*

*Los profes son muy "tuanis" aquí. Estos profes siempre nos dicen "recuerden que ustedes tienen que salir a ser personas de bien". Ellos nos insisten en portarnos bien y nos tratan con cariño. Ellos creen en mí. Nos dan consejos, parece que son mi mamá o mi*

*papá. Algunas veces, yo creo que soy muy menso porque me cuesta mucho la materia, pero yo trato, yo lo intento y la profe me dice “usted puede”. También los profes nos ayudan con las matrículas. En los días de la visita, mi mamá o mi familia que vienen a verme, mi familia también me recuerda que es importante estar al día con mis tareas. Vengo a la escuela a veces todos los días, pero poquito tiempo; a veces me toca venir en la mañana o me toca en la tarde; a veces voy con mis compas o me toca solo. Cuando estoy con mis compas es muy bueno, porque estoy con ellos, estoy con la gente que me quiere. Otros compañeros no son buenos entonces; yo trato de apartarme porque si no luego me meto un problema y no quiero problemas, luego eso es más tiempo en el “tabo”.*

*Cuando salgo del aula, me requisan todo, a veces me pescan con algo metido por allá... me la quitan y me regañan. Me mandan a la celda; otra vez se mete uno en “la vara” y no se puede salir de ahí. Hay que esperar al día siguiente. Me gusta cuando nos van a dar talleres o nos van a dar alguna clase de educación física extra o nos pusieron a hacer alguna actividad; esos son los mejores días en los que se hace un evento y que se puede disfrutar con los compas y los profes para salir del “ride” (Ovares, 2025, Construcción propia desde las interacciones observadas en el estudiantado).*

Al finalizar la descripción de la categoría de contextualización desde la perspectiva estudiantil, emergieron diversas interrogantes que, aunque no constituyen los objetivos centrales del estudio, funcionan como aperturas fenomenológicas necesarias para comprender el fenómeno en toda su complejidad. Estas preguntas —¿cuándo se prepara realmente a la persona estudiante para el egreso?, ¿participa del proceso?, ¿adquiere

habilidades con responsabilidad social?, ¿le importan el currículum y las lecciones?, ¿aprende?, ¿es suficiente la asistencia limitada?, ¿existe socialización que favorezca la resocialización?, ¿son los contenidos formales suficientes? — no buscan reformular los objetivos existentes, sino iluminar el horizonte donde dichos objetivos se inscriben.

De acuerdo con la fenomenología hermenéutica, la comprensión se expande mediante un movimiento constante entre la experiencia vivida y la pregunta que la experiencia suscita, proceso que profundiza la interpretación sin abandonar el foco investigativo. Estas interrogantes permiten alinear el análisis con el objetivo general, pues evidencian cómo los procesos formativos—enmarcados en elementos legales, currículum e intención pedagógica—son experimentados por quienes se encuentran en privación de libertad y deben alcanzar la inserción social. Asimismo, se corresponden con los objetivos específicos, al sugerir conexiones directas entre los marcos legales, el currículum, la intencionalidad docente y las posibles repercusiones en la vida futura de las personas menores de edad.

Desde la perspectiva fenomenológica cualitativa, estas preguntas no desvían la investigación, sino que fortalecen su validez interpretativa, ya que amplían la comprensión del contexto, revelan tensiones significativas del proceso formativo y permiten que la realidad del estudiantado contribuya a la construcción del sentido, coherente con la naturaleza abierta, reflexiva y profunda del enfoque adoptado.

#### 4.1.2 Mi día comienza así...Perspectiva docente

*Espero el autobús en San José que nos trae directo al Zurquí. Tengo que salir muy temprano de mi casa, sino todo ese trayecto debo hacerlo en autobús normal y tardo más tiempo; a veces se deben tomar 3 autobuses. Antes de subir al bus, compro dos melcochones*

*de pan para llevarle a los muchachos. Una o dos veces por semana me toca llevar el pan para las meriendas de los estudiantes. Al llegar al centro, no se puede olvidar el proceso de requisa en la entrada, los compañeros de seguridad son muy amables, ya nos conocen, pero no podemos olvidar que la requisa es requisito. Cuando llego a la oficina de docentes, lo que sería nuestra sala de profesores, lo primero que verifico es el horario. Ya la coordinadora tiene el horario que se establece día a día. Este horario se imprime por día, porque los compañeros de seguridad nos dicen día a día cómo estuvo el comportamiento la noche anterior en las celdas; esto es importante porque no se pueden mezclar estudiantes que tenga algún conflicto de convivencia en las celdas o que tengan alguna situación específica y que esto vaya a generar un problema en las aulas. Esto es más importante cuando venimos de fin de semana, los fines de semana hay más situaciones de violencia, por cualquier cosa puede haber conflicto, un mal gesto, una broma adolescente, todo; todo es una bomba de tiempo.*

*Una vez que tengo el horario, verifico los nombres de los estudiantes, los niveles en los que están y cuál es el módulo asignado. Me fijo en cual estudiante viene cuál es el módulo que tengo que trabajar y cuál es la planificación que hice para ese módulo; junto con la planificación reviso los materiales disponibles; me doy cuenta a veces que tengo estudiantes que no han venido a clases en dos semanas entonces están atrasados en los contenidos esto hace que tenga que ir a revisar sus avances individuales y verificar cuál es el módulo, el contenido y los objetivos específicos que no ha recibido junto con el material de ese módulo y valoro cómo lo puedo utilizar para que ese día el estudiante se ponga al día.*

*Me asignan un aula. El aula cambia diariamente, por cada bloque de horario. Un día puede ser en el aula 1, y el otro bloque puede ser en*

*Biblioteca o en el aula 5. También puede suceder que otros compañeros o compañeras compartan el mismo espacio físico que se me asignó; para lo cual nos tenemos que poner de acuerdo con las actividades. El compañero de música generalmente lo dejan solo porque como tocan instrumentos alteraría la dinámica de otras personas a su alrededor.*

*Reviso el material, reviso si tengo cuadernos, si a esos estudiantes se les había dado cuaderno anteriormente o si se les había dejado alguna asignación para que trataran de leer, de trabajar o de repasar en las celdas. Esto es difícil porque el material se envía, pero ellos mismos dicen “profe esa vara murió en la requisa”; esto significa que el material se les mojó o se les perdió.*

*Cuando ya reviso el material, entonces, voy al aula; preparo los lápices, preparo cuadernos; si voy a usar una película la pruebo para que funcione. Aquí no tenemos internet; por lo tanto, la película siempre las tengo en una llave malla o en un disco duro externo. Reviso que esté funcionando el sonido reviso que también funcione el aula que tiene Video Beam y que funcionen los parlantes. Si ese día ponemos película, antes les entrego a los muchachos una guía de preguntas y les digo “vamos a ver la película y luego las relacionamos con la guía de preguntas que tenemos”. Esta estrategia permite que los estudiantes se sientan involucrados; a veces me dicen “profe que personaje más hijueputa”. Entonces utilizo la oportunidad para decir: “¡cuide su lenguaje!, es necesario que vigiles cómo hablas aquí. Cuando vayas donde el juez no puedes decirle esa frase, debes buscar una palabra que demuestre tu desacuerdo, pero con respeto. ¡Y tienes razón es un personaje que se comportó inapropiadamente con la persona!”*

*Entonces esa situación sirve para asociarla no solo con el contenido del módulo que era un análisis específico, sino también para asociar*

*temas de convivencia, temas de su conducta, temas de comunicación asertiva y también para explorar sus pensamientos, explorar su sentir respecto a situaciones específicas.*

*Cuando llevamos una hora de clase la coordinadora nos indica que llega el momento de la merienda. La coordinadora, junto a otros compañeros y compañeras ya han preparado el pan y algún refresco o café para poder cubrir las meriendas extras que se les dan a los muchachos, nosotras estamos conscientes de que si ellos no comen no pueden aprender y estos muchachos están en crecimiento, son adolescentes siempre van a tener hambre. Finaliza la merienda en unos 10 minutos. Entonces, al finalizar ellos recogen su vaso y recogen su plato tienen que ir a lavarlo y entregarlo a la oficina de los profesores. Como no podemos hacer una “pelota” de gente afuera; hacemos dos cosas, una persona se encarga de lavar los platos y vasos de todo el grupo o, uno por uno sale del aula con acompañamiento del personal de seguridad y lavan los platos o vasos de todo el grupo para entregar y devolver a la oficina de los profesores.*

*Termina la merienda y continuamos con el contenido; si un estudiante necesita ir al baño puede hacerlo, pero, el personal de seguridad debe dar la autorización, entonces el muchacho o la muchacha va al baño y regresa a clase. Antes de ingresar al baño se verifica que no haya nadie más en los cubículos de los servicios sanitarios. En clase podemos utilizar tijeras, goma, cualquier otro material, pero sí tenemos que estar seguras de que el material que se les entrega lo devuelvan porque no pueden llevar nada a sus celdas. A veces sucede que no nos alcanza el tiempo para ver el contenido entonces me toca trasladarlo a la siguiente sesión y ajustar los contenidos de los módulos al tiempo que tengamos para la siguiente sesión. Esto es muy complejo porque llega el momento*

*de los periodos de examen en los que hay contenidos que no se han visto; entonces toca hacer un ajuste en contenidos para verlo en el siguiente periodo de examen o le pido a la coordinadora que si pueden traer al muchacho en una clase adicional en un espacio de mi horario para terminar de ver el contenido. Al salir, el personal de seguridad hace requisita corporal con cada uno de los estudiantes sean hombres o mujeres. La intención de esto es que no lleven nada en sus bolsillos, nada que pueda ser utilizado en las celdas para dañar a otra persona o a ellos mismos.*

*Al finalizar con el primer grupo de la mañana y antes de que llegue al siguiente grupo apenas puedo ir al baño, comerme algo y regresar. Hago la misma dinámica reviso quiénes son los estudiantes, en qué módulo estamos; ¿cuál aula me asignaron?, ¿cuál fue el contenido que quedó pendiente? y ¿cuáles son las estrategias que puedo aplicar? Puede ser porque ahora el siguiente profesor probablemente tendrá más estudiantes y esta aula es mejor para su grupo.*

*Cuando ingresan los estudiantes del siguiente bloque hago el mismo proceso: firman el ingreso, saludo a cada uno, los acomodo en las mesas y explico en cuál tema estamos. Siempre dedico unos minutos para saber cómo se sienten, cómo han estado. Si nos han reportado alguna situación de emergencia respecto a convivencia, aprovechamos para preguntar cómo están, cómo se sienten, qué fue lo que pasó. Se les recuerda que ellos están aquí y que pueden acudir a nosotros sin agredirse y también les recordamos la posibilidad de compartir lo que les moleste de una forma asertiva, a veces les modelo, les digo “qué sucede si fulano te grita sobre un asunto que no me gusta o me acusa de algo que no es cierto”. Esos procesos de modelaje sirven a veces con los contenidos el módulo, a veces no; y aunque no sirvan con los contenidos, son momentos*

*que no puedo dejar pasar porque me permiten trabajar en otros aspectos del currículum que son transversales como la convivencia, como la comunicación, las emociones y como aprendo a vivir con otras personas.*

*En algunas ocasiones nos interrumpen y nos dicen que un juez necesita hablar con x estudiante entonces, ni modo, tengo que permitirle salir esto implica que su currículum se va a atrasar. Las visitas de los jueces a veces no duran mucho pero este proceso se interrumpe y debo hacer ajustes en todo sentido.*

*Sobre las personas con adecuaciones, bueno aquí tenemos estudiantes que siempre están con sobreedad en clases; por ejemplo, tienen 16 años, pero con contenidos de segundo grado. Entonces me toca hacer ajustes; porque no les puedo decir “no vengas”. Mi reto es ofrecerles material llamativo para su edad y acorde al contenido entonces es de las cosas más difíciles de abordar. A veces, aunque yo no tenga que trabajar la parte de español o la parte de lectoescritura me toca enseñar a leer, me toca enseñar a comprender palabras en las materias de ciencias, de estudios sociales; la misma matemática depende del español escrito y hablado que influye en el inglés hablado y escrito. Algunas veces vienen palabras muy complejas, pero tengo que verlas no las puedo dejar pasar. Simultáneamente en el mismo grupo tengo a otros estudiantes; por ejemplo, uno en 10mo y otros en 6to nivel. Esto significa que divido mi docencia entre todo el grupo, pero acomodo las actividades de tal manera que les funcionen a todos los estudiantes.*

*Cuando llega la hora de almuerzo es un espacio en el que nos sentamos los profes a conversar. Si algún estudiante no vino a clases yo tengo que reportarlo; ¡eso sí es doloroso! porque los estudiantes que no vienen a clases se hace un reporte a la*

*coordinadora y la coordinadora los reporta al centro carcelario, a la del enlace educativo del Ministerio de Justicia y eso queda en el expediente del muchacho. Posteriormente, el juez revisa esa información y puede tomar decisiones respecto al futuro del menor pero no lo podemos ignorar. En los horarios de la tarde es un espacio similar; nuevamente revisamos a qué estudiantes nos corresponde atender se revisa el módulo, reviso materiales que podemos reutilizar, cuáles pueden ser aplicados que no utilicé en la mañana o si necesito un material totalmente nuevo rápidamente acudo a “mi cajita”. Tengo una cajita de materiales donde he guardado información que no utilicé o simplemente las he guardado porque siempre hay estudiantes nuevos que ingresan y requerirán ese material.*

*Algo interesante y gratificante de mi trabajo es cuando los chicos me dicen “profe gracias por traernos a clases ya nos hacía falta venir”. Esto sucede especialmente, cuando tenemos semanas de vacaciones, cuando tenemos días feriados o Semana Santa. Sabemos que los muchachos están deseando venir a clases tal vez no por venir a clases sino porque la escuela es un escape para ellos. Ellos lo llaman “salir del ride” o “salir del tabo”, Esta es una manera de ver su libertad dese otros espacios.*

*Cuando son los días de visita, estamos acompañando a las familias. No interactuamos mucho con ellas excepto que ellas nos pidan ayuda. Son espacios en los que vemos felices a los estudiantes. Se alegran. Otros están tristes porque no vinieron a verlos, también nos duele mucho. Cuando tenemos las coordinaciones semanales nos toca hablar específicamente de estudiantes que requieren más acompañamiento que otros, se le indican los apoyos específicos a la orientadora y también pueden hacer referencias a la Dirección Regional. Aunque a veces no recibimos mucho apoyo o somos los*

*últimos en la lista para recibir apoyos. Quisiéramos más apoyo, más acompañamiento para todo lo académico, tenemos claro que el proceso de ingreso y egreso no lo trabajamos directamente, no nos corresponde a nosotros. Somos un apoyo para el egreso al reportar la asistencia a clases y al reportar incidentes de conducta; no obstante, no participamos de ese plan socioeducativo; esto le corresponde al Ministerio de Justicia, pero estamos conscientes que todo lo que les enseñemos aquí tendrá una incidencia en su proceso hacia la fuera.*

*Mi día finaliza con clases nocturnas a partir de las 5:00 pm. Vienen a la clase estudiantes que ya son mayores de 18 pero que, como están teniendo un trabajo dentro del centro carcelario, pueden estar trabajando en cocina, en jardinería, en limpieza entonces les toca clases después de las 5:00 pm; a esos estudiantes a veces les va mejor. Ya tienen más tiempo de estar descontando su condena y algunos tienen una mejor actitud y reciben de manera más positiva el acompañamiento. Con ellos se sigue el mismo principio de buscar el material que tenemos, los módulos y los contenidos. Salgo del centro a veces a las 9:00 pm para retornar al día siguiente en horario de la mañana. Si tengo algún nombramiento adicional en otro centro educativo para completar las lecciones, entonces, dependiendo del día de la semana, al día siguiente tengo que estar presente en otra institución; inclusive puede suceder que vaya a otra institución en la mañana y por la tarde venga al centro (Ovares, 2025, Construcción propia desde las interacciones observadas en las personas docentes).*

Al finalizar la contextualización desde la perspectiva docente, las preguntas que emergen —¿quién planifica el proceso de egreso?, ¿están preparadas las personas docentes para responder a la realidad contextual

y académica del estudiantado?, ¿la formación universitaria los capacita suficientemente para el día a día del proceso educativo formal?, ¿sin experiencia previa en ajustes curriculares, logran implementarlos?, ¿los contenidos académicos abordados formalmente son suficientes para una formación integral orientada a la inserción social?— son un punto de partida en el horizonte de los objetivos.

En relación con el objetivo general, estas interrogantes permiten observar cómo los procesos formativos (constituidos por elementos legales, propuesta curricular e intención pedagógica) se concretan en las decisiones metodológicas y capacidades del profesorado, y qué implicaciones tienen para la inserción social en el CFJZ. Respecto del objetivo específico 1, invitan a identificar qué disposiciones legales asignan responsabilidades en la planificación del egreso y cómo condicionan la actuación docente. En el objetivo específico 2, orientan a determinar qué componentes curriculares y qué ajustes son pertinentes para la educación de personas menores de edad privadas de libertad, atendiendo a su viabilidad real en la práctica. Finalmente, en el objetivo específico 3, abren la posibilidad de analizar la relación entre la propuesta curricular y la intención pedagógica docente con oportunidades efectivas de inserción social, visibilizando si la formación recibida, la experiencia en ajustes curriculares y la selección de contenidos favorecen (o limitan) trayectorias de egreso con responsabilidad social.

Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, estas preguntas son importantes porque anclan la comprensión del fenómeno en las vivencias y decisiones del profesorado, activan el círculo hermenéutico que se orienta de las partes al todo y nuevamente a las partes, al vincular lo que la norma y el currículo prescriben con lo que el aula permite y lo que el contexto demanda. Además, sostienen una indagación reflexiva y constructiva del sentido, coherente con la naturaleza abierta y situada de la investigación cualitativa adoptada.

## **4.2 Elementos legales implicados con la Inserción Social**

Este proceso de análisis se realiza luego de hacer una lectura exhaustiva de los documentos que forman parte del ordenamiento jurídico. En esta sección se analizan los documentos de orden nacional, lo cual permite una sistematización de artículos muy específicos relacionados con la inserción social. Se siguió una metodología inductiva (Flick 2007; Carrillo, et. al 2001) de acuerdo con las 3 etapas de codificación de Strauss y Corbin, (1990). De esa forma, durante la lectura del documento, y con la comparación constante, se destacaron las frases en el documento digital y se asociaron aquellas que tenían semejanzas entre sí (codificación abierta). Se les asignó una codificación manual por colores (en el documento digital) agrupando las que tenían semejanzas en contenido (codificación axial). Posteriormente, con las agrupaciones se asignó un nombre a las categorías permite descubrir aquellos aspectos propiamente relacionados con el objetivo 1 (codificación selectiva).

De los 23 documentos leídos, se toma como punto de partida las leyes nacionales relacionadas directamente con la gestión y administración de las sanciones de la persona que ha cometido un delito y está privada de libertad. Estas leyes son Ley N° 7576 de Justicia Penal Juvenil (Asamblea Legislativa, 1996b), La Ley N° 8460 de Ejecución de Sanciones Penales Juveniles (Asamblea Legislativa, 2005) y la La Ley N° 9582 de Justicia Restaurativa (Asamblea Legislativa, 2018). Luego de una lectura profunda, el análisis se centra en establecer una relación en lo que a la inserción social se refiere partiendo del contexto costarricense y asociando estas leyes a los diversos documentos del ordenamiento jurídico de orden internacional.

Ley N.º 7576 de Justicia Penal Juvenil fue creada en la administración de José María Figueres Olsen (1994–1998) en un gobierno

que se caracterizó por una serie de reformas estructurales y políticas públicas orientadas al desarrollo económico, la modernización del Estado y el fortalecimiento de la educación. Aunque su gestión enfrentó críticas por algunas medidas de ajuste estructural, Figueres también promovió la justicia social a través de políticas orientadas al progreso social, con énfasis en la inclusión y el desarrollo humano (MCN Biografías, 2025).

El propósito de esta ley fue establecer un sistema jurídico especializado para atender a personas menores de edad que infringen la ley penal en Costa Rica. Su objetivo principal es garantizar que las personas adolescentes entre 12 y 18 años reciban un tratamiento diferenciado de las personas adultas, respetuoso de sus derechos humanos y adaptado a su etapa de desarrollo, en consonancia con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1987).

Esta legislación buscaba reemplazar el enfoque punitivo tradicional por uno centrado en la educación, la rehabilitación y la reinserción social. Reconoce que los menores en conflicto con la ley no deben ser tratados como adultos, sino como personas en formación que requieren orientación, apoyo y oportunidades para corregir su conducta. Por ello, establece medidas socioeducativas como alternativas a la privación de libertad, promoviendo la responsabilidad personal sin recurrir al castigo excesivo.

Además, la ley procura evitar la criminalización temprana de la persona adolescente, limitando el uso de sanciones privativas de libertad y fomentando el uso de mecanismos restaurativos. También contempla la creación de tribunales especializados, con personal capacitado para comprender las particularidades del proceso penal juvenil, asegurando así un trato justo y equitativo.

La Ley N° 8460 de Ejecución de Sanciones Penales Juveniles (Asamblea Legislativa, 2005) fue aprobada durante la administración de Abel Pacheco de la Espriella (2002–2006). Su administración se caracterizó por un enfoque conservador en lo fiscal, un compromiso con la

lucha contra la pobreza y una postura crítica frente al modelo neoliberal. Pacheco priorizó la reducción de la pobreza extrema, alineándose con los Objetivos del Milenio de la ONU. Se implementó el *Plan Vida Nueva*, centrado en mejorar condiciones de vida mediante programas sociales, aunque con resultados mixtos en cuanto a impacto y sostenibilidad (Morales y Cubero, 2005).

La Ley N.º 8460 fue creada para regular la ejecución de las sanciones impuestas a personas menores de edad por delitos cometidos durante su adolescencia, garantizando que estas se cumplan bajo principios de legalidad, proporcionalidad y respeto a los derechos humanos. Esta ley, promulgada por la Asamblea Legislativa de Costa Rica en 2005, complementa la Ley N.º 7576 de Justicia Penal Juvenil al enfocarse específicamente en la etapa de cumplimiento de las sanciones. Su objetivo principal es asegurar que las medidas impuestas a adolescentes infractores se ejecuten de manera adecuada, justa y conforme a su condición de personas en desarrollo.

La ley se aplica a dos grupos de personas: *menores de edad entre los 12 y 18 años* sancionados penalmente, y *personas jóvenes adultas entre los 18 y 21 años* que cometieron delitos siendo personas menores de edad. A ambos grupos se les reconoce como personas jóvenes, y se les garantiza un tratamiento diferenciado en la ejecución de las sanciones.

Entre sus principios fundamentales se destacan el de la legalidad en el proceso de ejecución el cual significa que toda sanción debe cumplirse conforme a lo establecido por la ley, sin arbitrariedades ni excesos; asociado con el principio de la proporcionalidad y adecuación, en el que las sanciones deben ser proporcionales al delito cometido y ajustadas a las necesidades educativas y sociales de la persona joven. El principio del respeto a la dignidad humana que prohíbe cualquier trato cruel, inhumano o degradante durante el cumplimiento de las medidas. La finalidad socioeducativa se resalta como la más importante durante la ejecución de

las sanciones porque busca la rehabilitación y reinserción de la persona joven en la sociedad, no su castigo.

En tercer lugar, la Ley N.º 9582 de Justicia Restaurativa, promulgada durante la administración de Carlos Alvarado Quesada (2018–2022). Su gestión de gobierno se caracterizó por una agenda progresista en derechos humanos, sostenibilidad ambiental y reformas fiscales, aunque también enfrentó fuertes tensiones sociales y controversias institucionales. Además, promovió la conectividad educativa y el acceso a tecnologías, aunque con desafíos en equidad digital. Impulsó la transformación curricular hacia habilidades del siglo XXI, aunque sin reformas estructurales profundas.

Durante el gobierno de Alvarado fue creada la ley para incorporar la justicia restaurativa al sistema jurídico costarricense, promoviendo la resolución de conflictos penales mediante el diálogo, la reparación del daño y la reinserción social, con participación activa de la víctima, la persona ofensora y la comunidad. Esta ley, promulgada por la Asamblea Legislativa de Costa Rica en 2018, tiene como objetivo principal establecer un marco conceptual y procedimental para aplicar la justicia restaurativa como una alternativa al proceso penal tradicional. Se enfoca en atender los conflictos derivados de hechos delictivos desde una perspectiva más humana, inclusiva y transformadora.

La justicia restaurativa busca que las partes involucradas — especialmente la víctima y la persona ofensora— participen activamente en la solución del conflicto. A través de procesos voluntarios y guiados por equipos interdisciplinarios, se procura restaurar el daño causado, fomentar la responsabilidad de quien ha cometido la falta y promover su reinserción social. Además, se reconoce el papel de la comunidad como agente de apoyo y contención. Destaca principios fundamentales de voluntariedad, reparación del daño dando prioridad a la compensación moral, material o simbólica; la responsabilidad activa de quien ha cometido el delito de

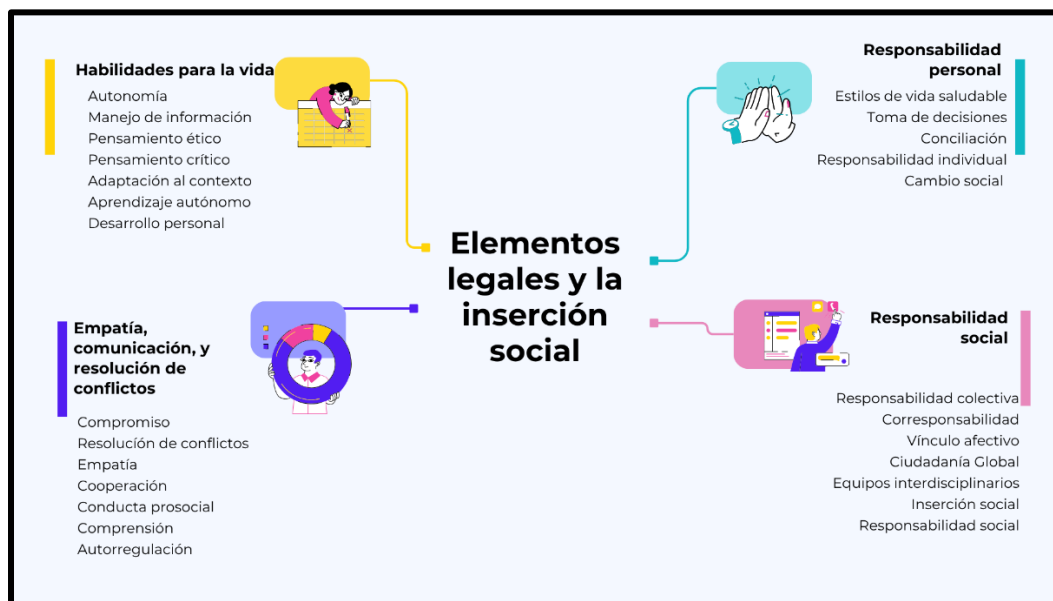
comprometerse a un cambio de conducta y de incluir a la comunidad como un ente facilitador de la reconciliación y la reintegración. busca una respuesta que atienda las causas del conflicto y promueva la paz social.

Al considerar el resumen general de las tres leyes, y luego de establecer la codificación axial y selectiva se agruparon las coincidencias en cuatro categorías. Estas emanan del proceso de análisis comparativo entre las leyes y corresponden a los ejes más específicos que se relacionan con la inserción social y la intención pedagógica del ejercicio docente. Se han organizado considerando la posición de la persona menor de edad y el papel de la persona docente o de las personas profesionales que deben acompañar los procesos de atención.

La figura 9 muestra el resultado final de la codificación selectiva en el que se establecen categorías centrales y las ideas relevantes emanadas de las leyes estudiadas.

**Figura 9**

Proceso de codificación para dar respuesta al objetivo 1.



Nota. Elaboración propia a partir del proceso de comparación constante.

A continuación, se detalla y analiza cada una de las cuatro categorías emergentes en esta primera sección.

#### 4.2.1 Desarrollo de habilidades para la vida

El ordenamiento jurídico analizado converge en un principio fundamental: promover la autonomía, la autorregulación, el pensamiento ético, el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y el manejo de la información como competencias clave para la inserción social de personas menores de edad privadas de libertad. Este enfoque se evidencia, primeramente, en el reconocimiento de la persona menor sujeta de derechos, tal como lo establece la Ley N° 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), en sus artículos 7 y 10, al garantizar el interés superior de la persona menor de edad y su formación integral. La Ley N° 8460 (Asamblea Legislativa, 2005) refuerza esta visión en los artículos 4 y 9, al asegurar condiciones dignas en el proceso y el desarrollo de planes individualizados. La Ley N° 9582 (Asamblea Legislativa, 2018), en sus artículos 1 y 4 inciso g, exige el respeto por los derechos humanos y garantías procesales en los procedimientos restaurativos. Esta coincidencia normativa se alinea con lo planteado por Freire (1996), quien sostiene que la educación debe ser un acto de libertad que promueva la autonomía crítica de la persona. A este respecto, la persona participante D13 indica que ella siempre trata de plantearles situaciones hipotéticas de lo que pueden vivir en el afuera especialmente enfocado en los procesos de estudio, o de posibles ofertas laborales. Si reconoce que es muy complejo para aquellas personas que han tenido situaciones de abandono, que no hay figuras de crianza y que les genera *“mucha dificultad pensar en sus habilidades personales”* (participante D13).

La Ley N° 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), refuerza este enfoque en sus artículos 121 al 127, al establecer primeramente tres tipos

de sanciones: 1) las socioeducativas, 2) las órdenes de orientación y supervisión; y, 3) las sanciones privativas de libertad. Estas sanciones están planteadas desde una visión, primeramente, educativa, menos restrictiva. De ahí que las sanciones socioeducativas; plantean el servicio comunitario, la conciliación y la reparación del daño como medios para resarcir o restituir el daño causado por el evento delictivo. Esta disposición se complementa con el artículo 127, que promueve sanciones socioeducativas orientadas a la reflexión crítica sobre el daño causado. Según Romero-Martín y Chávez-Angulo (2021), el pensamiento crítico permite a las personas adolescentes sistematizar información, argumentar posiciones y desarrollar habilidades intelectuales y sociales necesarias para la reintegración comunitaria.

El tercer tipo de sanción está orientado hacia medidas más restrictivas. Estas medidas, aunque son punitivas, intentan promueven el desarrollo de habilidades para la convivencia y para el planteamiento de proyecto de vida alternativo; esto involucra la posibilidad de aprender a resolver conflictos desde una perspectiva ética y colaborativa.

El desarrollo de la autorregulación como competencia formativa también se articula en estas leyes mediante mecanismos que permiten a la persona menor de edad participar activamente en su proceso de reinserción. El pensamiento ético, como capacidad para discernir entre el bien común y el interés individual, también se encuentra presente en el marco legal. La Ley N° 9582 (Asamblea Legislativa, 2018), en el artículo 4 inciso *h*, promueve la reparación del daño como acto ético que involucra a la víctima, a la persona infractora y a la comunidad. La Ley N° 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), en los artículos 121 al 127, establece sanciones socioeducativas que buscan la reflexión sobre el impacto de las acciones. La Ley N° 8460 (Asamblea Legislativa, 2005), en el artículo 18, incorpora el enfoque restaurativo en la ejecución de sanciones, lo que implica una dimensión ética del castigo. Según Camps (1990), la ética

pública debe ser enseñada como parte de la formación ciudadana, especialmente en contextos donde la persona ha transgredido normas sociales. Estas disposiciones legales plantean un proceso reflexivo sobre sus actos, por parte de la persona

La Ley 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), en sus artículos 134 al 136, establecen la elaboración de planes individualizados de ejecución con participación activa de la persona menor de edad, lo que implica una comprensión integral de su contexto, necesidades y capacidades. Este enfoque requiere que la persona joven desarrolle habilidades para analizar su situación desde múltiples perspectivas, lo que se vincula directamente con el pensamiento sistémico. La Ley 8460 (Asamblea Legislativa, 2005) refuerza esta visión en sus artículos 6 al 8 y 20 al 21, al establecer que el plan técnico debe contemplar el desarrollo personal de la persona menor de edad, incluyendo el acceso a educación formal, ocupacional y cultural.

Este proceso exige que la persona joven aprenda a aprender y desaprender, es decir, que desarrolle estrategias metacognitivas para autorregular su aprendizaje y adaptarse a nuevos entornos. El artículo 12 (Ley 7576, Asamblea Legislativa, 1996b), regula la conformación de equipos especializados, garantiza que el acompañamiento técnico se base en información contextualizada y pertinente. De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014), el aprendizaje autorregulado es una competencia transversal que permite a la persona planificar, monitorear y evaluar su progreso, lo cual resulta fundamental en contextos de privación de libertad donde la autonomía se ve limitada estructuralmente. En este sentido, las personas participantes D7 y D5 indican que no se consideran personas expertas en el trabajo con la población menor de edad tan particular como la que se encuentra en el centro. Las personas entrevistadas indican que resuelven casi de manera empírica o de lógica algunas situaciones que pueden afectar la estimulación de habilidades para la vida. No obstante, no

pueden garantizar que, aunque en el adentro haya aprendido algunas habilidades, puedan retomar su vida en el afuera.

Según Montenegro y Schroeder (2020) y Zimmerman (2000), la autorregulación implica un ciclo de planificación, monitoreo y evaluación que permite a la persona alcanzar metas personales, lo cual es esencial en contextos de privación de libertad. En este sentido el pensamiento sistémico permite abordar problemas complejos mediante la identificación de patrones, relaciones y retroalimentaciones, lo cual es esencial en procesos de reinserción social.

En conjunto, este marco normativo regula no solo el cumplimiento de sanciones, sino propone una pedagogía de la autonomía. La articulación entre derechos, participación activa y reflexión ética permite diseñar procesos formativos que favorecen la inserción social desde una perspectiva integral. Como señalan Panadero y Alonso-Tapia (2014), la autorregulación educativa requiere de entornos que promuevan la conciencia crítica, la motivación interna y la capacidad de adaptación. En contextos de privación de libertad, estas competencias se vuelven esenciales para que la persona que cometió un delito pueda reconstruir su proyecto de vida y reinsertarse en la comunidad como una persona activa, con sentido ético y autónomo. De acuerdo con la Directriz 21 incisos *a* y *b* de las Directrices de Riad (ONU, 1990b) se debe fomentar en la persona joven el respeto por su identidad enseñando valores sociales fundamentales que respeten su cultura. Se debe prestar especial atención a aquellas personas jóvenes que se encuentran en una situación de riesgo social apostando por la prevención mediante programas específicos y con personal capacitado (Directrices de Riad 24, 25 y 26, 1990b).

La Ley N° 9582 (Asamblea Legislativa, 2018), en su artículo 4 incisos *i* y *k* introduce la responsabilidad activa y el respeto al diálogo como principios restaurativos, lo que implica que la persona menor de edad debe participar en procesos dialógicos que requieren el manejo ético y

estratégico de la información. La construcción de acuerdos restaurativos demanda que la persona joven comprenda las dinámicas del conflicto, identifique actores relevantes y proponga soluciones sostenibles, lo que exige pensamiento sistémico y habilidades comunicativas. Según Meadows (2008), el pensamiento sistémico permite visualizar las consecuencias de las decisiones en el largo plazo y comprender cómo los elementos de un sistema interactúan entre sí, lo cual es esencial para que el menor pueda reconstruir su proyecto de vida desde una lógica de corresponsabilidad. Esta disposición permite que el joven reflexione sobre su progreso, identifique obstáculos y ajuste sus estrategias de desarrollo. Este proceso de reflexión se trata de abordar de manera transversal por las y los profesores del centro. Sin embargo, pocas veces se logra generar los resultados esperados. Así lo evidencian las personas participantes D1, D4, D8, D13 cuando expresan que “lo que se enseña hoy respecto a un tema, se olvida mañana”; no significando que se olvida del todo, sino que “tienen pocos espacios sanos para aplicarlas, que caen en las mismas conductas de irrespeto” (participante D4).

Además, los artículos 8 y 13 (Ley 9582, Asamblea Legislativa, 2018) promueven la participación en programas formativos que requieren el uso de herramientas digitales, el análisis de datos y la toma de decisiones informadas. Según Valgañón (2021), el pensamiento sistémico en contextos educativos permite que las personas comprendan la complejidad de su entorno y actúen de manera coherente con sus valores, metas y relaciones. Por su parte, Gore (2023) afirma que mejor el aprendizaje desde las colectividades se vuelve más enriquecedor que trabajar desde la individualidad. En ese sentido Montenegro y Schroeder (2020) insisten en la necesidad de abordar la calidad de los procesos de la mente colectiva, mente entramada (Valgañón, 2021), con especial cuidado en la explicitación de las rutinas de abordaje de problemas que van más allá de

modelos de aprendizaje individual. En conjunto, estas leyes configuran un marco normativo que articula justicia, educación y ciudadanía.

Es importante mencionar que la persona informante D13 indicó que, como no se tiene control sobre sus conductas una vez que egresan del centro, puede ser que, al momento del egreso *“se enfrenten a una sociedad y a un grupo familiar que no los recibe como se debe, más bien es una sociedad llena de prejuicios, una sociedad que difícilmente está lista para recibirlos”* (D13). De acuerdo con Savater (2010) el mundo postmodernista está carente de humanismo, hay una crisis constante en las sociedades; siendo las familias espacios pequeños e íntimos que tienen que fusionar su accionar con la sociedad.

El desarrollo de habilidades para la vida constituye un eje fundamental para avanzar hacia la inserción social de las personas menores de edad privadas de libertad, pues articula capacidades prácticas esenciales para enfrentar los retos de la vida cotidiana y los procesos de reintegración. Sin embargo, estas habilidades no pueden comprenderse aisladamente: adquieren profundidad cuando se relacionan con las capacidades socioemocionales que sostienen los vínculos, la convivencia y la resolución saludable de tensiones. Por ello, tras analizar las habilidades para la vida desde la perspectiva legal y formativa del CFJZ, resulta necesario avanzar hacia un componente estrechamente ligado a estas competencias: la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos, elementos que también forman parte de las exigencias curriculares y jurídicas orientadas a la inserción social.

#### 4.2.2 Desarrollo de la empatía, comunicación y resolución de conflictos

La empatía, la resolución de problemas y el compromiso con el entorno convergen como ejes fundamentales para la inserción social de personas menores de edad privadas de libertad. La Ley N° 9582 (Asamblea

Legislativa, 2018), en su artículo 4 inciso *h* e inciso *i*, establece la reparación del daño y la responsabilidad activa como pilares restaurativos, lo que implica que, quien ha cometido un delito, no solo reflexione sobre sus actos, sino que se vincule con la comunidad en la búsqueda de soluciones y pueda aprender alternativas a la resolución de conflictos. Esta perspectiva se alinea con lo planteado por Davis (2018), quien sostiene que la empatía es una capacidad multidimensional que permite comprender el estado emocional de la otra persona y actuar en consecuencia, favoreciendo la reconstrucción de vínculos sociales. La empatía, como respuesta hacia el estado emocional de los otros, incrementa la propensión a mostrar compasión y preocupación por los demás (Hernández-Prados, et al., 2024).

Según Garaigordobil y Maganto (2011), existe una correlación positiva entre empatía y resolución cooperativa de conflictos; considerando que la empatía “es un fuerte predictor de la conducta social” (p. 257). Analizando la relación positiva de la empatía con la conducta prosocial sugiere que los programas que integran estas competencias pueden reducir la reincidencia y mejorar la adaptación social. Por otro lado, los artículos 133 al 136 (Ley N° 7576, Asamblea Legislativa, 1996b) establecen que la intervención debe estar orientada hacia un plan de ejecución individual, el cual, mediante “acciones sociales, se le permita a la persona menor de edad el desarrollo personal y la reinserción en su familia y la sociedad, así como el desarrollo de sus capacidades” (Artículo 133, Asamblea Legislativa, 1996b), lo que fomenta la toma de decisiones informadas y el desarrollo de la autonomía. Esta disposición se complementa con el artículo 127 (Ley N° 7576, Asamblea Legislativa, 1996b), que promueve sanciones socioeducativas orientadas a la reflexión crítica sobre el daño causado. Según Romero-Martín y Chávez-Angulo (2021), el pensamiento crítico permite a las personas adolescentes sistematizar información, argumentar posiciones y desarrollar habilidades

intelectuales y sociales necesarias para la reintegración comunitaria. No obstante, este es uno de los ejes más complicados de abordar. Las personas participantes D9, D11 y D13 indican que las habilidades comunicativas son las más difíciles de abordar. *“Ellos están acostumbrados solo a pedir, casi exigir, en sus familias, esto es lo común. Aquí tratamos de modelar, de corregir, ellos se disculpan, pero difícilmente lo logran”* (participante D11).

La Ley N° 8460 (Asamblea Legislativa, 2005), en sus artículos 8 al 10 y 15, establece que el plan individual de ejecución debe construirse con participación de la persona menor de edad, incorporando acciones que fomenten el desarrollo personal y la autoestima con miras a la reinserción social. Se pone especial énfasis en que, en todo el proceso siempre debe estar acompañado de personal especializado como “educadores, orientadores, instructores, trabajadores sociales, psiquiatras, psicólogos, abogados y el personal de seguridad” (Artículo 15, Ley N° 8460, Asamblea Legislativa, 2005). Este enfoque permite que el o la joven se involucren en la resolución de sus propios desafíos, lo que potencia su capacidad de empatía y compromiso comunitario; sin olvidar, que está en una etapa de desarrollo que requiere el acompañamiento de una persona adulta responsable para apoyar en el proceso de toma de decisiones.

En este sentido, el estudio de Tur-Porcar et al. (2016) demuestra que la empatía está estrechamente vinculada con el razonamiento moral prosocial, la comunicación asertiva y la conducta prosocial, especialmente en adolescentes, lo que refuerza la necesidad de integrar estas competencias en los procesos formativos dentro del sistema penal juvenil. El Manual de Empatía de UNICEF (2024) señala que la empatía es una habilidad que puede ser enseñada y fortalecida mediante experiencias guiadas, lo que implica que los entornos institucionales deben propiciar espacios de aprendizaje emocional y social. En este sentido, el abordaje dentro de los centros de internamiento especializado debe tener carácter

formativo y educativo, nunca punitivo. Esta disposición permite que cada una de las personas del recinto cerrado desarrolle habilidades prácticas, reflexione sobre su rol en la comunidad y se comprometa con su entorno desde una lógica de reparación y contribución. Por tanto, el cumplimiento de estas sanciones, proponen una pedagogía restaurativa orientada a la transformación personal y comunitaria. Esta transformación no puede ser confirmada en su vida post penitenciaria debido a que, una vez que egresan, no se puede tener contacto con la persona que estuvo privada de libertad. Sin embargo, la totalidad de docentes indica que, han logrado visualizar a estudiantes que, por tener una condena bastante larga, pueden ir observando “pequeños cambios; por ejemplo, que reconozcan que lo que hicieron estuvo mal y que no desean caer en lo mismo (participante D13).

Este marco normativo se alinea con lo planteado por Molina-Patlán, et al. (2016), quienes afirman que el pensamiento crítico y la autorregulación son competencias transversales esenciales para enfrentar escenarios de incertidumbre y construir trayectorias personales sostenibles. El pensamiento reflexivo se equipara con el pensamiento crítico porque implica el razonamiento, conlleva la autorregulación y el buen juicio. Además, implica claridad, precisión, profundidad, amplitud, lógica, justicia, entre otras. Por tanto, cuando la persona que ha cometido un delito participa de su plan de ejecución se le permite desarrollar autonomía y sentido de propósito, elementos clave para la reinserción social. Se espera, que, a su egreso del centro de internamiento, la persona sea capaz de pensar por sí misma y comunicar sus ideas razonadas, pensadas, ordenadas pues ha logrado, mediante programas específicos que articulan la justicia, la educación y la ciudadanía como pilares para la inserción social. Como señala Corrales et al. (2017), los programas que integran empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas generan entornos de convivencia positivos y reducen conductas disruptivas en adolescentes.

La Ley N° 9582 (Asamblea Legislativa, 2018), en su artículo 4 incisos *i* y *l*, introduce la responsabilidad activa y la voluntariedad como condiciones para participar en procesos restaurativos. Estas disposiciones promueven el protagonismo de la persona menor de edad en la resolución de conflictos, lo que fortalece su pensamiento crítico y su capacidad para tomar decisiones éticas. Por su parte, el inciso *h*, que establece la reparación del daño como principio restaurativo, implica que la persona joven debe reflexionar sobre sus actos y comprometerse con acciones concretas que beneficien a la comunidad. Esto es posible solo si la persona logra desarrollar las habilidades de pensamiento de orden superior. Estas, según Rodríguez-Ortiz, et al. (2023) son requeridas para pensar, sentir, hablar y actuar de manera razonable y coherente. Adicionalmente, Tamayo et al. (2015), indica que el pensamiento crítico en la educación implica la metacognición, la argumentación y resolución de problemas, habilidades que permiten a la persona reconstruir su proyecto de vida desde una perspectiva ética y transformadora.

Estas disposiciones legales permiten que el joven desarrolle habilidades prácticas, reflexione sobre su rol en la sociedad y construya un proyecto de vida vinculado al mundo del trabajo. Según Campirán (2019), las habilidades críticas y creativas del pensamiento permiten al sujeto enfrentar problemas complejos, tomar decisiones informadas y construir trayectorias personales con sentido. En conjunto, estas leyes configuran un marco normativo que no solo regula el cumplimiento de sanciones, sino que propone una pedagogía de la autonomía y la ciudadanía activa. Desarrollar estas habilidades en la población se vuelve complejo, especialmente cuando se les invita a reflexionar sobre su proyecto de vida al momento de egreso. Un ejemplo de esto lo indicó la persona participante D4 cuando dice *“yo les he preguntado ¿qué quieres hacer cuando salgas de aquí? Las respuestas, en su mayoría son: ‘no sé profe’; otros ‘quiero ser astronauta’; no obstante, sé que lo primero que deben enfocarse es en terminar el*

*colegio*”. Esto lo apoya Ochoa, et al. (2021) cuando se indica que el establecimiento de metas concretas a corto y mediano plazo es un reto en la población que generalmente está en privación de libertad por las dificultades de resocialización.

La formación en empatía, comunicación y resolución de conflictos permite comprender cómo los procesos formativos buscan que las personas menores de edad desarrollen recursos internos y relacionales indispensables para su convivencia social posterior. Estas capacidades favorecen una participación más consciente, respetuosa y autorregulada dentro del entorno educativo y, a la vez, constituyen un puente hacia la vida comunitaria fuera del centro. No obstante, el fortalecimiento socioemocional requiere acompañarse de acciones que permitan reconocer y gestionar el propio bienestar físico, emocional y conductual. Por ello, se vuelve pertinente explorar ahora cómo el marco legal y curricular promueve un estilo de vida saludable con responsabilidad personal, como componente indispensable para sostener las habilidades socioemocionales previamente descritas.

#### 4.2.3 Estilos de vida saludable con responsabilidad personal

Impulsar estilos de vida saludables y fomentar la responsabilidad personal y social son considerados pilares para la inserción de personas menores de edad privadas de libertad. La Ley N° 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), en sus artículos 27, 131 y 133, establece que el internamiento en centro especializado debe realizarse en condiciones que respeten la dignidad humana, garantizando acceso a salud, educación y recreación (Artículo 138, Asamblea Legislativa, 1996). Estas disposiciones promueven entornos que favorecen el autocuidado y la adopción de hábitos saludables, lo cual es esencial para la reintegración social. Según Sevilla-Vera et al. (2021), los estilos de vida saludables en la adolescencia están

directamente relacionados con el desarrollo de la autonomía y la capacidad de toma de decisiones, lo que refuerza la importancia de entornos institucionales que promuevan estas prácticas.

En los artículos 61 al 67 y 127 (Ley N° 7576, Asamblea Legislativa, 1996b), establece mecanismos de conciliación y reparación del daño que requieren la participación activa de la persona menor de edad en procesos dialógicos con la víctima y la comunidad. Esta estructura fomenta la empatía al permitir que la persona joven reconozca el impacto de sus acciones y se vincule emocionalmente con las personas consideradas víctimas. Según Hernández-Prados et al. (2024), la empatía en contextos escolares y socioeducativos reduce significativamente las conductas conflictivas y fortalece la resolución pacífica de conflictos, lo que resulta esencial en entornos de privación de libertad.

La Ley N° 8460 (Asamblea Legislativa, 2005) refuerza este enfoque en sus artículos 9 y 10 al garantizar el acceso a servicios de salud, educación y recreación como parte del plan individual de ejecución. Estas medidas permiten que la persona menor de edad desarrolle hábitos de vida activa, alimentación equilibrada y autocuidado, elementos que inciden positivamente en su bienestar físico y emocional. Además, los artículos 23, 58 y 62 (Ley N° 8460, Asamblea Legislativa, 2005) indican que el cuidado de la salud (incluyendo la salud mental) debe formar parte del plan individual, los registros de cumplimiento de medida ante los juzgados especialmente en aquellas situaciones en las que hay evidencia de sustancias adictivas y psicotrópicas en colaboración con las entidades de salud de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) y el Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia (IAFA). Torres et al. (2019) destacan que los hábitos saludables en contextos escolares y socioeducativos son indicadores de desarrollo personal y social, y que su promoción requiere una acción coordinada entre el Estado, la familia y la comunidad. En este sentido, la ley no solo regula el cumplimiento de sanciones, sino que

propone una pedagogía restaurativa que fortalece la responsabilidad individual y colectiva. En este sentido, las instituciones del estado tienen la responsabilidad de apoyar con la prestación de servicios específicos para el resguardo de la salud.

La Ley 9582 (Asamblea Legislativa, 2018), en su artículo 4 inciso *d*, indica que la persona menor de edad debe vincularse activamente con su entorno mediante prácticas saludables y responsables. Además, el inciso *g* exige el respeto por los derechos humanos y garantías procesales, lo que refuerza la necesidad de entornos que promuevan el bienestar integral. Ferrer-Lues et al. (2021) advierten que los discursos sobre estilos de vida saludable deben considerar las condiciones estructurales que limitan su aplicación, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Por ello, la ley propone una lógica de corresponsabilidad que articula a la persona menor de edad con su comunidad, promoviendo hábitos que favorecen la salud física, mental y social. En este sentido, la población se enfrenta a *“un reto muy grande porque tienen un antecedente alto nivel de consumo de drogas que ha sido una constante por muchos años y en el centro se tiene programas para abordar los efectos del consumo”* (participante D13). Esto genera que el abordaje de la salud sea un aspecto de tratar con cuidado y consideración pues los *“altos niveles de consumo y los efectos de la desintoxicación afectan los procesos de socialización a lo interno del centro”* (participante D8). A este respecto, se logró observar algunos momentos en los que se hacían reportes de ausencias a las clases porque la persona estudiante tuvo alguna situación en las celdas que comprometía su estabilidad emocional.

Queda claro que, existen disposiciones legales permiten que la persona menor de edad desarrolle habilidades para la vida, al tiempo que fortalece su sentido de responsabilidad personal y social. No obstante, estas habilidades son complejas de desarrollar porque requieren un proceso de autodeterminación y automotivación especialmente importante

en el área de la salud si se desea llegar a establecer la responsabilidad personal. Gálvez-León y Rivera-Muguerza (2021) sostienen que la educación para la salud es un motor de cambio social, y que la adopción de estilos de vida saludables mejora las relaciones comunitarias, familiares y escolares. A su vez, se ha sostenido que estas actitudes y patrones de conducta reciben una fuerte influencia del entorno familiar y las escuelas. Esto responde a lo mencionado por Torres, et al. (2019) quienes consideran que los estilos de vida saludable se refieren a las conductas y patrones actitudinales “relacionados con la salud que inciden positivamente en el bienestar físico, mental y social de la persona que los adquiere” (p. 350). Por tanto, en los documentos concernientes al ordenamiento jurídico no solo se regula el cumplimiento de sanciones, sino que proponen una pedagogía integral orientada al desarrollo humano y la reinserción social.

El énfasis en un estilo de vida saludable con responsabilidad personal permite reconocer que la inserción social demanda no solo habilidades cognitivas o socioemocionales, sino también prácticas de autocuidado, toma de decisiones y regulación del comportamiento, todas enmarcadas en obligaciones legales de protección integral. Sin embargo, el ejercicio responsable de la propia vida se enlaza inevitablemente con la capacidad de participar en la comunidad de manera activa, informada y respetuosa. Por esta razón, dar continuidad al análisis implica examinar cómo los elementos legales y curriculares orientan al estudiantado hacia formas de participación democrática con responsabilidad social, concebidas como parte esencial del proceso formativo en contextos de privación de libertad.

#### 4.2.4 Impulsar la participación democrática con responsabilidad social

El principio de fortalecer la colaboración interinstitucional, la ciudadanía global y el manejo de la información son ejes estratégicos para

la inserción social de personas menores de edad privadas de libertad. La Ley N° 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), en sus artículos 43 y 136, establece como prioridad la articulación entre el Poder Judicial (PJ) con los juzgados de menores, el Ministerio Público y el Patronato Nacional de la Infancia (PANI) cuando la persona egresa del centro de internamiento especializado siendo aún personas menores de edad y otras entidades como el Ministerio de Educación Pública (MEP), con el fin de garantizar una atención integral. Esta coordinación permite que la persona menor de edad acceda a servicios educativos, sociales y comunitarios que favorecen su reintegración. Si la persona egresa siendo aún menor de edad, *el proceso se gestiona con el PANI; si no hay un recurso familiar, se trata de buscar alguna organización sin fines de lucro que ofrezcan acompañamiento específico* (J.C. Guerrero (comunicación personal, 23 de agosto del 2016). Si la persona egresa siendo una persona adulta, se intenta abordar el egreso con recursos familiares, incluyendo la familia extendida (participante D13).

Adicionalmente, los artículos 6 al 8 de la Ley N° 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), exigen la participación de la persona menor de edad en la elaboración de su plan individual de ejecución, esto implica un ejercicio democrático de toma de decisiones. En este sentido, se observó a las personas docentes del centro educativo tratar de involucrar a las y los estudiantes en todos los procesos que le permitieran tomar decisiones. Por ejemplo, involucrarse en grupos artísticos, escoger un tipo de arte para desarrollar, participar de actividades grupales para el FEA. Aunque estas iniciativas pueden ser un poco informales, el personal docente intenta *“ofrecer la posibilidad de que escojan por sí mismos algo que les gusta, porque aquí en el centro otros adultos se encargan de tomar decisiones por ellos”* (persona participante D4).

Como señala García (2019), la participación de niños, niñas y adolescentes en procesos institucionales no debe ser simbólica, sino

sustantiva, permitiendo que su participación influya en las decisiones que afectan su vida y su desarrollo. Según Cortina (2000), la ciudadanía global exige el reconocimiento de la otra persona como en el rol de interlocutor válido, lo que implica construir redes de colaboración que trasciendan el sistema penal y se articulen con el entorno social.

La Ley N° 8460 (Asamblea Legislativa, 2005) refuerza esta visión en sus artículos 14 y 15, al establecer que la ejecución de las sanciones debe involucrar el trabajo articulado entre órganos estatales y contar con personal especializado que oriente a la persona que ha cometido un delito para cumplir con su proceso de privación de libertad. Esta disposición promueve el trabajo colaborativo entre actores educativos, judiciales y comunitarios; proponen la conformación de equipos interdisciplinarios con formación especializada, lo que garantiza el manejo adecuado de la información técnica y educativa y permite diseñar itinerarios formativos que respondan a las necesidades de la persona menor de edad. Además, el artículo 13 establece como prioridad, involucrar a la familia periódicamente en todo el proceso de ejecución del plan individual. Esta disposición promueve la comunicación entre la persona menor de edad, su familia y el sistema judicial, generando espacios de escucha activa y retroalimentación que fortalecen el vínculo afectivo y la corresponsabilidad. En este sentido, de acuerdo con las Directrices de Riad (ONU, 1990b) la familia, incluyendo la familia extendida, y la sociedad son la fuente primaria de socialización de toda persona menor de edad (Directriz 12, 20, 21).

La Ley N° 9582 (Asamblea Legislativa, 2018), en su artículo 4 inciso *d*, establece la inserción social como principio restaurativo, promoviendo la participación de la comunidad, organizaciones no gubernamentales y entidades estatales en el cumplimiento de los acuerdos restaurativos. Esta red de apoyo permite que la persona menor de edad se vincule con su entorno desde una lógica de corresponsabilidad, fortaleciendo su sentido de pertenencia y ciudadanía. Además, el artículo 4 inciso *k* establece la

oralidad como mecanismo para el manejo transparente de la información, lo que favorece la comunicación efectiva entre las partes involucradas. Este proceso fomenta la empatía y la responsabilidad social, al tiempo que fortalece la práctica democrática mediante el diálogo horizontal. Como señala Morin (2011), la educación para la ciudadanía global debe integrar saberes diversos y fomentar la cooperación entre disciplinas, instituciones y culturas, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Según Romero-Otalvaro et al. (2020), la participación ciudadana en niños, niñas y adolescentes se potencia cuando se vincula con experiencias de empatía y conducta prosocial, especialmente en contextos de violencia. La escuela y sus docentes se convierten en constructores de paz; mientras que la familia ejerce un apoyo constante en la formación de un criterio informado. La justicia restaurativa, al incorporar estos elementos, se convierte en una herramienta pedagógica para la construcción de paz. Según Urrea et al. (2018), la ciudadanía global requiere estrategias educativas que promuevan la participación activa, el diálogo intercultural y el acceso equitativo a la información, especialmente en contextos educativos y sociojurídicos.

Para la UNESCO (2015) la educación es el medio transformador más efectivo para empoderar al estudiantado y para estimularle a que participe y asuma acciones a nivel local y global. Es necesario que se incorporen temáticas como “derechos humanos, desarrollo sostenible, interculturalidad, educación para la paz, entre otros” (MEP, 2015, p. 20). Esta participación le permite conocer y resolver los desafíos mundiales mientras que genera “aportes proactivos para la construcción de sociedades más justas, pacíficas, tolerantes, inclusivas, seguras y sostenibles” (MEP, 2015, p. 20).

Los convenios interinstitucionales para la implementación de programas de formación, empleo y cultura deben permitir a la persona menor de edad desarrollar habilidades para la vida. Es necesario evaluar

periódicamente el proceso de reinserción, basada en el manejo de información técnica y educativa. Esta estructura normativa permite que la persona joven se vincule con redes de apoyo que le proporcionen herramientas para su desarrollo personal y profesional. Como plantea Ramos (2019), la ciudadanía digital y global implica no solo el acceso a la información, sino también la capacidad de generar, interpretar y utilizar datos para la toma de decisiones éticas y democráticas. En este sentido, en estos elementos legales se configura un marco pedagógico que articula justicia, educación y ciudadanía como pilares para la reinserción social.

La promoción de una participación democrática con responsabilidad social refleja la expectativa legal y pedagógica de que las personas menores de edad, incluso en privación de libertad, sean formadas como sujetos capaces de incidir positivamente en su comunidad y ejercer ciudadanía desde valores éticos. No obstante, esta formación no depende únicamente de disposiciones generales, sino también de la manera en que los contenidos, enfoques y orientaciones del currículum costarricense se adaptan y se implementan dentro del CFJZ. En consecuencia, el análisis debe avanzar hacia la siguiente categoría, donde se examinarán los elementos curriculares específicos destinados a esta población y su relación con las oportunidades reales de inserción social.

#### **4.3 Elementos del currículum costarricense para personas menores de edad privadas de libertad y su relación con la inserción social**

Esta sección se desarrolla en dos categorías que se asocian al objetivo 2. En primer lugar, se resume el fundamento curricular de la política educativa vigente para el país como un marco normativo global que debe aplicarse en el currículum de cualquier nivel del sistema educativo

costarricense. En segundo lugar, se relaciona la política educativa explicitada en el currículum con las prácticas docentes ocurridas a lo interno del centro educativo carcelario.

Para llevar a cabo el análisis que derivan en las dos categorías y cuatro subcategorías se procedió con la lectura de todos los módulos según los tres niveles de aprendizaje esperado y sin olvidar la atención a la que corresponde. Se desarrolló la lectura interpretativa de las notas de campo durante las sesiones de observación; así como las notas de campo de los procesos de entrevistas. Se tomaron las principales ideas y se asociaron a elementos curriculares detallados en los módulos y en los planeamientos de la persona docente. A modo de ilustración sirva la Figura N° 10 para ejemplificar el proceso final de codificación selectiva del objetivo 2.

**Figura 10**

Proceso de codificación para dar respuesta al objetivo 2.



Nota. Elaboración propia a partir del proceso de lectura interpretativa y la triangulación con las observaciones y entrevistas.

#### 4.3.1 Educar para la nueva ciudadanía ¿qué plantea el currículum?

En el año 2016 el Consejo Superior de Educación establece, mediante el **Acuerdo 07-44-2016**, el fundamento de la política curricular “Educar para una nueva ciudadanía” (MEP, 2015). El objetivo de esta propuesta es ofrecer el fundamento teórico y filosófico del currículo costarricense con las dimensiones, habilidades e indicadores que se deben promover y enseñar en cada una de las personas estudiantes del sistema educativo. Esta propuesta se caracteriza por ser flexible y por propiciar el desarrollo integral e individual de cada estudiante.

Para asumir la transformación curricular desde un enfoque de nueva ciudadanía considera dos elementos: 1) la persona que estudia y 2) el currículo. Se toma como punto de partida, primeramente, a la persona estudiante como el centro de todos los esfuerzos que se realicen. Esta persona, como ser humano altamente diverso requiere enfoques educativos inclusivos, accesibles y permitan su participación constante. Adicionalmente requieren una propuesta de mediación pedagógica y evaluación altamente retadora y reflexiva. No se debe dejar de lado, la tecnología la comunicación como elementos que enriquecen los ambientes de aprendizaje y garantizan el éxito en la transformación propuesta (MEP, 2015).

En segundo lugar, se plantea un diseño curricular que integra tres fundamentos conceptuales, tres pilares, cuatro dimensiones y 13 habilidades; al lado de cuatro grandes retos que se asumen como una constante en la dinámica educativa pues permiten la revisión contante de las prácticas pedagógicas. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un eje transversal que estimula ambientes de aprendizaje enriquecidos. Finalmente, todos los aspectos anteriores convergen en la integralidad de ser humano que le permiten: **1) aprender a ser, 2) aprender a hacer, 3)**

aprender a conocer y **4)** aprender a convivir. Aspectos todos ya mencionados por Delors en Educación Encierra un Tesoro (Delors, 1996).

De acuerdo con la UNESCO (2015) y el MEP (2015) es necesario profundizar en los fundamentos cognitivos, socioemocionales y conductuales. Lo **cognitivo** se refiere a la capacidad de adquirir los conocimientos que permitan la comprensión de complejidades y permita una la reflexión sobre diversos temas locales, regionales y globales. Lo **socioemocional** implica compartir valores, actitudes y competencias sociales que contribuyen al desarrollo afectivo, psicosocial y físico y permite a convivencia pacífica. Lo **conductual** implica el desempeño, la práctica responsable con motivación y voluntad para emprender las acciones necesarias en el mundo globalizado.

Los tres pilares se refieren; primero a la **ciudadanía para el desarrollo sostenible**, es decir la educación para comprender y resolver problemas sociales, políticos, culturales e internacionales lo cual incluye una educación para la paz, considerando los derechos humanos y la diversidad (OEI, 2013). En segundo lugar, la **ciudadanía virtual con equidad social**; lo cual hace especial énfasis en las ciudadanías digitales cuando la tecnología avanza vertiginosamente y debe ser utilizada desde la ética, la legalidad, la responsabilidad y la seguridad (Claro y Castro, 2024). En tercer lugar, la **ciudadanía planetaria con identidad nacional** que implica que las personas están en conexión con el mundo, desarrollen una identidad colectiva y participan en distintos sectores comunales, regionales e internacionales (MEP, 2015).

Respecto a los retos en la educación para la nueva ciudadanía se hace relevante la **formación continua de la comunidad educativa**, ya que se espera un proceso articulado, no aislado (Elías, 1990), respecto a estrategias metodológicas que trascienden el espacio de aula (MEP, 2015). Esta formación continua no solo refiere a las actualizaciones en la profesión docente (Flores, et al., 2023) sino a las condiciones educativas que

promuevan el éxito constante en el estudiantado (González y López, 2017). El segundo reto es la **mediación pedagógica apropiada para construir conocimientos**, en donde se incorpora el aprendizaje en los espacios, entornos y situaciones en los que se desarrollan los procesos educativos. López, et. al, (2021) denominan a estas metodologías una “aproximación situada del aprendizaje” (p. 5), ya que apuestan por los espacios en los que el personal docente y el estudiantado pueden reflexionar en actividades prácticas que permitan el desarrollo de destrezas específicas, con mayor compromiso por el logro y mejores niveles comunicativos entre pares.

El tercer reto se refiere a la capacidad de ofrecer **ambientes de aprendizaje enriquecidos y diversos**, sean estos virtuales o presenciales. Esto significa que la persona docente debe contemplar los objetivos de aprendizaje y diseñar las clases para que se permita la exposición, la práctica, exploración o la colaboración sin descontextualización (Claro y Castro, 2024). En este reto, la tecnología es un aliado, ya que permite que la exposición a experiencias educativas híbridas exige no solo aprender usar aparatos electrónicos, sino aprender a adaptarlas al contexto, aprender a usarlas con poca supervisión (Claro y Castro, 2024) y transformar las prácticas en acciones más específicas según los aprendizajes esperados faciliten la interacción lúdica, comunitaria y colectiva (PEN, 2017; MEP, 2015).

El cuarto reto se refiere a la **evaluación formativa y transformadora**. Refiere a una revisión continua del proceso, no quedarse en lo sumativo, numérico; sino trascender a la evaluación personal. En este sentido cada persona puede identificar sus propias lagunas conceptuales, los enlaces faltantes en los procesos por desarrollar, sus propias falencias para consolidar su nuevo proceso de aprendizaje (Flores, et al., 2023; González y López, 2017).

Respecto a las **cuatro dimensiones** y las **13 habilidades** estas convergen entre sí pues establecen las habilidades o competencias, según

el MEP (2015) y de acuerdo con la investigación aplicada por la Universidad de Melbourne para Costa Rica en el *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (ATC21S) explicado por Portillo (2017). Este estudio describe y enlista las competencias que necesita toda persona estudiante para enfrentar los retos del siglo XXI. Las habilidades tienen que ver con lo que las personas son capaces de hacer desde sus condiciones neurofisiopsicológicas; estas pueden ser específicas, cuando son requeridas en ciertas tareas, e integrativas cuando se realizan en situaciones complejas (Portillo, 2017, p 4).

Los hallazgos de campo muestran que la planificación docente se ancla, en primera instancia, en el componente cognitivo preestablecido en módulos curriculares, lo cual permite identificar un primer elemento del currículum: la organización por contenidos y secuencias de aprendizaje que orientan la enseñanza formal en el centro educativo. Aun cuando el socioemocional no aparece como eje explícito en dichos módulos, se materializa en la práctica cotidiana —el aula como espacio de escucha, la atención a situaciones emocionales que afectan la dinámica y las respuestas académicas— configurando un segundo elemento curricular de facto: la gestión socioemocional *in situ*, indispensable para el logro de los objetivos de aprendizaje en este contexto. Esta articulación entre currículum prescrito (módulos cognitivos) y currículum vivido (prácticas socioemocionales) permite valorar cómo los componentes curriculares se relacionan con la inserción social, en la medida en que la estabilización emocional y la construcción de climas de aula favorecen la apropiación de saberes y habilidades transferibles al egreso.

Por otra parte, el eje de conducta emerge como un tercer elemento que tensiona el vínculo entre currículum y contexto: las dificultades conductuales en celdas inciden intencionalmente en el desempeño en el aula, de modo que la implementación curricular exige ajustes y mediaciones que contemplen transiciones, tiempos y soportes adicionales.

En paralelo, los módulos escritos abogan por acciones volitivas (tomar decisiones, reflexionar, corregir, proyectarse más allá del aula), lo que configura un cuarto elemento: la formación para la autodeterminación y la agencia. Este componente conecta de forma directa con la inserción social, pues la capacidad de deliberar con responsabilidad, autorregularse y tomar decisiones sobre el propio itinerario son prerequisites para transitar del encierro a la vida comunitaria. En síntesis, el análisis de estos cuatro elementos 1) contenidos cognitivos modulares; 2) gestión socioemocional situada; 3) mediaciones ante el eje de conducta; y 4) acciones volitivas orientadas a la agencia permite determinar qué compone efectivamente el currículum en el CFJZ y cómo cada componente se vincula con oportunidades de inserción social.

Por tanto, la Educación para la Nueva Ciudadanía propone un currículum por habilidades que “permitiría a la población estudiantil dinamizar aprendizajes para la vida y el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y actitudinal en una diversidad de contextos” (MEP, 2015, p. 119). Por tanto, “la educación deja atrás una educación tradicional, centrada en el contenido, y opta por una educación activa donde los estudiantes aprendan haciendo” (MEP, 2015, p. 118). La Tabla N° 11 muestra la relación entre las dimensiones y las habilidades necesarias para cumplir con el currículum costarricense.

**Tabla 11**

Relación entre las 4 dimensiones y las 13 habilidades en el currículum costarricense

Dimensiones	Dimensión 1: Maneras de pensar	Dimensión 2: Formas de vivir en el mundo	Dimensión 3: Formas de relacionarse con otros	Dimensión 4: Herramientas para integrarse al mundo
Habilidades del currículum costarricense	1. Pensamiento crítico 2. Pensamiento sistémico 3. Aprender a aprender 4. Resolución de problemas 5. Creatividad e innovación	6. Ciudadanía global y local 7. Responsabilidad personal y social 8. Estilos de vida saludables 9. Vida y carrera	10. Colaboración 11. Comunicación	12. Apropiación de tecnologías digitales 13. Manejo de la información

Nota: Elaboración propia a partir de MEP (2015)

En resumen, cada dimensión responde a una intención en el accionar docente:

- La **dimensión 1** se vincula con el desarrollo cognitivo y el pensamiento crítico como base para la formación integral.
- La **dimensión 2** responde directamente al llamado legal de formar personas ciudadanas comprometidas con la democracia, los derechos humanos y el desarrollo sostenible.
- La **dimensión 3** refuerza la importancia del respeto, la convivencia y la comunicación, pilares de la educación costarricense.
- La **dimensión 4** actualiza el mandato legal para preparar al estudiantado para el mundo laboral y digital, alineándose con los retos del siglo XXI.

#### 4.3.2 Educar para la nueva ciudadanía ¿qué se hace a lo interno de un centro carcelario? ¿cuál es la intención pedagógica del personal docente?

En esta categoría se plantea el análisis desde cuatro grandes subcategorías para comprender el accionar docente que labora en el IPEC Santo Domingo de Heredia, satélite Zurquí del Centro de Formación Juvenil Zurquí. Estas categorías definen la intención pedagógica del personal docente, se establece una relación entre lo observado en las clases, lo revisado en el currículum y lo destacado en las entrevistas a profundidad.

##### *4.3.2.1 Desarrollo integral de la persona estudiante*

El desarrollo integral de la persona estudiante se ve marcado por varias prácticas pedagógicas que las y los docentes desarrollan de manera transversal. Esto les permite fortalecer habilidades cognitivas y comunicativas en sus estudiantes. La totalidad de docentes indican como prioridad establecer las habilidades de manera transversal al mismo tiempo que enseñan los contenidos académicos (participantes D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12).

Un ejemplo específico lo demuestra la persona participante D1 que indica que su prioridad no solo es apegarse al currículum normado, sino utilizar el conflicto o las posibles discusiones por convivencia que pueden darse en el estudiantado, como insumos para la reflexión. Se observó en una de las sesiones en las que 3 estudiantes empezaron una discusión por las situaciones de convivencia en las celdas, la persona docente mediaba la conversación y, en un momento les indicó *“nunca pierdan el control, si pierdes el control lloras, gritas y te frustras, esto no te permite pensar y tienes que aprender a pensar antes de actuar”* (participante D1). Agregó,

*“hay que ser joviales y respetuosos con todos, yo misma (dirigiéndose a ella) debo respetarlos a ustedes”* (participante D1).

En esa misma línea, la persona participante D5 indica que para ella es muy importante vigilar la forma y el tono con el que se dirige al estudiantado, está consiente que, si ella permite *“un mínimo roce entre ellos, se puede generar un caos en el aula”* (participante D5). Por eso es por lo que en sus lecciones se observó que intenta modelar con frases amables, ejemplos claros acordes a la edad y con modelaje desde el lenguaje corporal. En una de las ocasiones donde se debía compartir el uso de la computadora les indicó *“cada uno llevará un turno, mientras uno escribe con el teclado, el otro le dicta; cada 10 minutos se hará el cambio de turno y deseo ver cómo se piden la computadora con frases de respeto”* (participante D5).

Esto se relaciona con la información sistematizada por J.C. Guerrero (comunicación personal, 23 de agosto del 2016) quien comenta *“llegan a mí oficina con una confusión, pero les digo, aquí puedes cambiar tu futuro, ¡mire!... y les hago un esquema de sus acciones pasadas”*. En los esquemas que muestra de ejemplo, anota elementos clave de las acciones que le llevaron a cometer el delito, las acciones que pueda aplicar en la convivencia con sus pares etarios y la forma en la que puede comunicarse cuando cree tener un problema. En la misma línea de pensamiento la persona participante D13 indica que ella tiene como prioridad que la persona estudiante *“no solo cumpla con los requisitos académicos, sino que adquiera habilidades específicas para enfrentarse al mundo exterior”*.

Estas situaciones coinciden con la propuesta de habilidades para vivir pacíficamente con las demás personas considerando el respeto, la tolerancia y la solidaridad (PEN, 2017). Le Blanc y Robert (2012) indican que este proceso de enseñanza de habilidades sociales tiene un enfoque preventivo y es de particular importancia que participen familias, docentes

y toda la comunidad educativa; especialmente en el diseño de programas específicos de convivencia social.

Muchas de estas personas privadas de libertad están en un rango de analfabetismo por habilidades en desuso, porque se privaron del acceso a la educación desde edades tempranas o porque abandonaron las aulas por decisión personal o por que se les ha excluido lenta y sistemáticamente de un proceso educativo respetuoso e integral (Lockwood, 2018; Ovaes, 2017). Este desarrollo integral; por lo tanto, posibilita la continuidad de la formación académica mientras la persona menor de edad esté con el cumplimiento de la sanción y cuando esté por egresar, se le hace ver a la persona las opciones que tiene en el afuera (J.C. Guerrero, comunicación personal, 23 de agosto del 2016).

El integrar los contenidos académicos con valores y hábitos personales es otra de las acciones consistentes que se evidenciaron en las sesiones de trabajo observadas y en los documentos analizados. La persona participante D6 indica

*“hacemos lecturas en la que se tocan temas de abuso de poder, de violencia, de abuso sexual. Los muchachos me dicen ‘es una sádica esa profe, se enamoró del chiquillo’. Les digo, ‘si, eso sucede, pero ¿por qué es incorrecto?’, entonces inicia la conversación sobre el tema de derechos”* (participante D6).

Durante la observación de esta sesión, la persona participante D6 utilizó el argumento de una de las lecturas recomendadas para el *Módulo 25 Comunicándonos en la cotidianidad* (MEP, 2018g) para proporcionar algunas ideas respecto a la conducta socialmente aceptable, el respeto por la otra persona y la vulnerabilización de derechos humanos. Esto se relaciona con lo que se menciona Barquero (2002) cuando indica que el hecho educativo debe atravesar las prácticas institucionales normadas y llegar a poner una mirada sobre el estudiantado, como ese ser individual que forma parte de un colectivo; por tanto, estos espacios de trabajo se

convierten en un “laboratorio de producción de saberes sobre los propios sujetos” (Barquero, 2002, p.6) es decir el estudiantado.

Se observó una sesión en la que la persona participante D9 organizó una serie de ejercicios para que las estudiantes (5 mujeres) los desarrollaran a manera de circuito según las metodologías sugeridas en el *Módulo 100 Importancia de la actividad física: juegos pre-deportivos tradicionales y gimnasia formativa* (MEP, 2018w). Con estas actividades se espera que, como ser humano, la persona estudiante experimente en su propio cuerpo la importancia de la actividad física lúdica, como instrumento para el desarrollo integral (físico, cognitivo, afectivo, social) y que pueda crear, proponer y practicar distintas formas de juego con actividades manipulativas. Durante la actividad se agrupó a las estudiantes en pares o tríos para poder desarrollar rutinas específicas desde el trabajo cooperativo, en estas rutinas debían apoyarse para resolver el ejercicio, solicitar apoyo, pedir material y prestar material al otro grupo. Cuando surgió un conflicto, la persona docente intervino considerando la edad y las habilidades de cada una. Reagrupó a las estudiantes para que logaran completar las actividades. En una siguiente sesión, utilizó las situaciones que llevaron al conflicto para conversar sobre las posibles causas y como se podían evitar.

Las situaciones de conflicto son comunes a lo interno de un centro carcelario. El Centro de Formación Juvenil Zurquí no es la excepción. Por esta razón, cuando la población estudiantil tiene que asistir el centro educativo, estas situaciones de conflicto que se han dado en las celdas pueden trascender al espacio de aprendizaje; cada persona estudiante trae un bagaje histórico, personal y cultural que permea la forma en la que puede resolver el conflicto. Aprovechar esta diversidad en el aula favorece el desarrollo de las oportunidades de trabajo colaborativo (MEP, 2018g). Para el personal docente, es importante que el estudiantado aprenda, pero también que pueda convivir sanamente. Por esta razón, llegan a

considerar el conflicto una posibilidad de aprendizaje. Esto lo expresan las personas participantes D1, D4, D6 y D9 cuando expresan “*los conflictos son inevitables*”. No obstante, esto no limita la capacidad de ofrecer aprendizajes para toda la vida (García y Yeste, 2007).

Como mencionan Cañas y Mosquera, (2024), el conflicto social se construye desde la base de las relaciones interpersonales, por lo que el manejo que se le dé a estos conflictos le permite a la persona aprender desde la práctica y desde el enfrentamiento cercano. Las acciones que se ofrezcan y supervisen desde el papel de la persona docente, tomando como punto de partida el conflicto, deben invitar a desarrollar habilidades sociales y habilidades cognitivas con miras al desarrollo de un proyecto de vida (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2018; Zamora, 2020).

Otro espacio de observación en el que se relaciona el contenido con valores y hábitos de conducta fue el de la persona participante D1, quien durante dos semanas planificó las sesiones correspondientes al *Módulo 37 Seguridad de las personas en Costa Rica* (MEP, 2018e), el objetivo de este módulo es favorecer en la persona joven el desarrollo de habilidades y destrezas individuales y colectivas que le permita prevenir, proponer y participar en la construcción de soluciones a los problemas de inseguridad ciudadana, para la construcción de espacios libres de violencia basados en valores y prácticas éticas, estéticas y ciudadanas. De acuerdo con su entrevista, la docente indica que para ella es importante que el estudiantado no solo aprenda la teoría de un contenido, sino que “*necesito que prueben por ellos mismos las responsabilidades que implica la ciudadanía responsable también desde la operacionalización de las tareas y la práctica*” (participante D1).

En las tres sesiones observadas, la persona docente planteó el eje de seguridad de las personas en su entorno. Para esto desarrolló una actividad en la que se dramatizó que las personas estudiantes laboraban

para un restaurante. Se repasaron las normas de seguridad (nivel conceptual de la actividad), luego se detallaron los pasos para una receta de cocina (nivel de operacionalización) y finalmente se procedió a cocinar en el aula siguiendo una cadena de producción (nivel práctico). En la sesión práctica, asignaron responsabilidades según se requería para completar la receta desde la verificación de ingredientes hasta el producto cocinado. Durante esta sesión de dos horas, el estudiantado (conformado por un grupo de 9 varones) utilizó guantes, gorras para proteger el cabello, delantales, manipularon instrumentos de cocina punzo cortantes, objetos calientes y una cocina eléctrica. Finalmente, tuvieron que servir el alimento, compartir el espacio de alimentación y limpiar y guardar los utensilios utilizados.

En todo el proceso la persona docente recordaba normas de seguridad; por ejemplo: *“tienen un cuchillo, pero es para cortar el chile dulce; cuando termines de usarlo, lo lavas y lo entregas al compañero que debe cortar la cebolla”* (participante D1). Otro ejemplo de normas de convivencia fue cuando recordó que en ese espacio de cocina están para apoyar la tarea de cocinar y se deben olvidar los conflictos *“aquí no nos interesa si ustedes son enemigos, en la vida real no se puede tener control de quien está conmigo en un espacio X; así que respetas al compañero y trabajarás con él en lo que les asigné”* (participante D1).

La situación anterior tiene relación con lo descrito por la persona encargada de la parte artística quien menciona que, al tener que trabajar con la población que ha cometido delitos, ella establece normas previas para desarrollar acciones seguras. *“Yo les digo, afuera usaste un cuchillo para herir a alguien, aquí lo usarás para crear un regalo para tu mamá”* (M. Calderón, comunicación personal, 15 de noviembre 2016).

Estas dos situaciones son una evidencia de lo que indica Beltrán (2012) al indicar que hay 3 saberes básicos en todo proceso educativo: el

interés técnico, el práctico y el emancipatorio. Estos saberes deben permitir a la persona llegar a una teoría crítica, analítica y social.

Finalmente, se promueve el aprendizaje autónomo y significativo como un medio para alcanzar el desenvolvimiento integral de la persona. En este sentido las personas participantes D4, D11 y D12 establecen como prioridad que cada estudiante se apropie de sus procesos de aprendizaje. Fue evidente en las interacciones con el estudiantado que, al generar espacios de conversación, especialmente preguntas de opinión, de reflexión y análisis permitían a las personas estudiantes ubicarse como un ser humano pensante. Por ejemplo “*¿ese problema que se plantea es social o personal*” (participante D4) al referirse al cuidado de la flora y fauna del *Módulo 3 Construyamos nuestro bienestar personal y comunitario* (MEP, 2018b). O, la pregunta sobre “*piense en este problema y luego busque una solución que no esté en el libro*” (participante D12) al referirse al *Módulo 36 Razonamiento de los números, la geometría y el álgebra para la cotidianidad* (MEP, 2018u). Esto se relaciona con lo expuesto por J. Rodríguez (comunicación personal, 20 de septiembre del 2016) cuando comentó respecto a una joven de 17 años “*tuve enseñarle a leer a partir de una pregunta ‘¿a quién extrañas más de tu familia?’*”. En esta situación específica la docente utilizó el método de la palabra generadora, partió de un elemento importante para la estudiante con lo que logró establecer empatía, le atribuyó un significado a lo que aprendía y la joven desarrolló el proceso de lectoescritura en casi tres meses (Ovares et al., 2023).

Las personas participantes indicaron que, usar preguntas como punto de partida les permitió enfocarse en lo realmente significativo para el proceso de aprendizaje. Estas acciones están acordes con Château (2008) quien expresa, desde la teoría de John Dewey, que uno de los fines primordiales de la educación es la posibilidad de enlazar los hechos educativos con consecuencias inmediatas, validando su criterio como ser humano pensando, responsable de sus actos.

De acuerdo con la totalidad personas participantes (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12), sigue siendo un reto constante responder a las demandas y necesidades de la población que tiene rezagos académicos importantes. Como se mencionó en el Sexto Estado de la Educación (PEN, 2017) es necesario que el estudiantado no solo aprenda los contenidos a desarrollar, sino que se demuestran las competencias necesarias para la vida en sociedad; con la participación de sus co-etarios y el personal docente.

En síntesis, el desarrollo integral de la persona estudiante, que articula dimensiones cognitivas, socioemocionales, éticas y de proyecto de vida, sienta las bases para una ciudadanía que no se reduce al cumplimiento formal de normas, sino que implica autonomía responsable y sentido de pertenencia en la comunidad. No obstante, esta integralidad requiere condiciones pedagógicas y relacionales que la hagan posible en el día a día del centro; por ello, el análisis debe avanzar hacia cómo se configuran espacios seguros para la expresión y la motivación, entendidos como el andamiaje que habilita la participación, el ensayo de nuevas conductas y la construcción progresiva de sentido de futuro.

#### *4.3.2.2. Generación de espacios seguros para la expresión y motivación para trabajar*

Las sesiones de enseñanza en las aulas del Centro Educativo se vuelven espacios de escucha activa de historias personales. De acuerdo con las personas participantes D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12 y D13 sus clases se convierten en una especie de “escape” para cada una de las personas estudiantes. La persona participante D5 indica *“aquí nos cuentan sus temores, nos dicen lo que sienten y tenemos que tomar el tiempo para escuchar”*. Por su parte la participante D4 indica que no se

puede olvidar que *“estamos trabajando en una cárcel, y esto hace que tengan muchas carencias, tienen muchos sufrimientos, no puedo ignorarlos”*. Estos momentos se aprovechan como ejes transversales del currículum normado. De acuerdo con Sexto Estado de la Educación (PEN, 2017) el factor afectivo y emocional es un componente transversal en los procesos educativos. Los cuales deben asumirse como parte de las funciones ejecutivas de orden superior.

En las clases se llevan a cabo conversaciones que priorizan en mostrar empatía como un eje que permite adecuadas relaciones interpersonales. De acuerdo con J. Rodríguez (comunicación personal, 20 de septiembre del 2016) las clases de alfabetización siempre inician con una reflexión, esto permite que se *“motiven a aprender y que abran su mente a situaciones distintas de las que han vivido en los procesos delictivos”*. La persona participante D4 señala que para el equipo docente es necesario que toda persona menor de edad *“se sienta como estudiante, aquí no se le trata como persona privada de libertad, es cierto que están en cárcel, pero la cárcel no los determina”*. Por su parte, la persona participante D12 indica que *“no puedo impedir la expresión de sentimientos, aunque sienta incomodidad y aunque no me han preparado para esto”*.

Las personas participantes D9 y D10 coinciden en que dentro de las estrategias que se pueden aplicar en las clases teóricas no solo está el trabajo en grupos o las asignaciones de tareas para resolver de manera individual. Lo que más evidencia crecimiento y madurez por parte de la población es la expresión de sentimientos como una estrategia transversal. La persona participante D9 dice *“cuando ellos me dicen que no pueden hacer un ejercicio porque se sienten enojados y que mejor cuentan hasta 10, me dan a entender que están logrando el autocontrol antes que comprender que el contenido”*.

El espacio de aula también sirve para la contención emocional. La persona participante D3 menciona que *“la música los relaja, por eso tengo*

*un repertorio de música disponible para que lo usemos según el contenido”.* En las sesiones de trabajo donde se podía escuchar música, fueron especialmente aquellas sesiones en las que se desarrollaron materiales para las ferias, actos cívicos o actividades artísticas. En estos periodos se asignaron responsables para las diferentes etapas de la actividad. Una de estas situaciones fue en la preparación para el desfile de faroles y otra de la presentación de la mascarada costarricense. En un grupo de 5 estudiantes, dos docentes orientaban el diseño y montaje de los faroles o las máscaras, y cada estudiante recortaba, engomaba, ensamblaba o pintaba con pintura de tela. Estas acciones permiten un *“ambiente relajado, de disfrute, de apreciación de las obras que logran hacer con sus manos, les permite pararse ‘otros escenarios’ que no son los de crimen o violencia”* (M. Calderón, comunicación personal, 15 de noviembre 2016).

Un ejemplo concreto sobre la contención emocional se dio con la persona participante D2 al desarrollar uno de los contenidos del *Módulo 76 Ética profesional (MEP, 2018m)*. En este módulo se espera que las personas participantes “desarrollen nuevas habilidades para que puedan enfrentarse a los retos actuales, en relación con los dilemas éticos contemporáneos” (MEP, 2018m p. 4). Una de las estrategias propuestas en este módulo es la incitación a la curiosidad mediante las preguntas generadoras; con esto se espera plantear espacios de discusión a manera de foro para desarrollar las habilidades de escucha y conversación sobre el tema de “la explicación racional de la realidad”. No obstante, al ser una clase con solo un estudiante varón (los otros dos estudiantes no llegaron a clase), la persona docente le propuso al joven que el espacio de foro podía hacerse con la persona observadora (la investigadora) y él. Sin embargo, el joven se negó a participar, indicó tener dificultades para comprender las instrucciones de la actividad. Además, indicó no sentirse cómodo. Por esta razón, la persona docente cambió de actividad. Le facilitó una noticia del periódico y a partir de ahí generó una serie de preguntas para fomentar el

pensamiento crítico. Como última actividad, observaron un video sobre los tipos de acciones que llevan a la incitación de la curiosidad; por lo tanto, el joven empezó a conversar con las dos personas adultas presentes. De esta forma, en un ambiente más relajado el joven expresó ejemplos específicos de las preguntas generadoras.

Otra situación en la que se evidenció más énfasis en habilidades sociales, con espacios seguros es en las lecciones de un segundo idioma, en este caso, la atención de inglés. Con el *Módulo 16 Nos comunicamos en otras lenguas* (MEP, 2018ñ y MEP, 2018q) se espera que la persona estudiante integre conocimientos de gramática en la escritura y de fonética e interacción espontánea en la expresión oral al comunicarse con otras personas en un idioma diferente a su lengua materna. Como dijo la persona docente D7, *“esta materia es muy técnica, es otro idioma, entonces no me puedo ‘brincarme el tema’, o aprende los verbos, las palabras o los adjetivos o no puedo darle el curso por aprobado”*. Ella reconoce que, debido a las dificultades para expresarse en el idioma natal, español, la expresión en *“otro idioma se hace más compleja por la fonética de las palabras, la entonación y la gramática”* (participante D7).

Por tanto, se observó que durante las lecciones se concentró en el aprendizaje del contenido para que pudieran aprender las palabras de memoria y poder responder las pruebas estandarizadas. Aprovechaba material impreso para asignar roles específicos en los diálogos (contenido conceptual). Estos diálogos tenían que ser adaptados a las circunstancias del estudiantado. Esto significó que, en las unidades de aprendizaje en la que usaban frases idiomáticas para las interacciones cotidianas *Home sweet home* y *There’s no place like home* tuvo que cambiar la propuesta de diálogo para que pudieran aplicar las frases sin hacer sentir mal a la persona por, realmente no poder estar en su casa. Una dificultad observada por parte del estudiantado es la vergüenza o pena que sienten al intentar expresarse en inglés. La persona docente, detenía de inmediato los actos

de burla y estimulaba a que resolvieran el contenido. Retomaba el contenido y utilizaba las frases que dijeron en español para conversar sobre sus sentimientos de soledad, angustia y dolor al no poder ver a su familia con la frecuencia esperada.

Las personas docentes D2 y D7 se preocuparon más por el clima emocional que por el contenido. Según Altamirano y Rodríguez (2024) el clima emocional es algo más sutil e inmaterial porque abarca las emociones en el aula. Este clima promueve el logro de aprendizajes significativos en los que la sana convivencia entre los actores educativos favorece al equilibrio emocional para fomentar el desarrollo de aprendizajes y el logro de los objetivos.

Algunas veces, hay mucho conflicto en las celdas y, cuando llegan al aula *“no quieren hacer nada, vienen a clases, pero los niveles de agresividad están muy elevados, nos toca aconsejarles”* (participante D4). Estas situaciones se observaron en 3 ocasiones distintas en las que el personal de seguridad informó que el fin de semana hubo situaciones de agresión, violencia y autolesiones. Estos conflictos se incrementaban cuando, en los días de visita (los jueves), *“algunos de ellos no los visita nadie y están pasando por momentos de tristeza”* (participantes D1, D5, D7, D10). Cuando esto sucedió, el personal docente, especialmente las docentes mujeres asumieron una función de *“madre”, “abuela”, “hermana”* como ellas mismas se identifican (participantes D1, D4, D5, D7, D10, D11) y establecieron conversaciones con miras a conciliar, recapacitar y poder llegar a la asertividad. La persona participante D9 indica que, en sus clases (atinerencia de Educación Física) *“siempre llegan con mucha energía, energía que debo canalizar en actividades bien demandantes físicamente”* (participante D9).

El tema del estudio siempre se aborda, aunque no sea prioridad cuando están viviendo situaciones conflictivas. Estas situaciones, no tan comunes, según las profesoras (todas las mujeres), recae sobre sus

hombres porque sienten que las y los jóvenes las ven como una figura de afecto más que de autoridad. El rol de la persona docente en estas etapas no era solo una figura mediadora, llegó a establecerse como una figura de apoyo, de empatía y de acompañamiento (UNESCO, 2018).

El desarrollo de la empatía, la posibilidad de contención emocional y los espacios de escucha activa son esenciales para favorecer la tolerancia y el aprendizaje de estrategias para resolver conflictos. Garaigordobil y Maganto (2011) mencionan que los conflictos forman parte de la vida en comunidad que pueden resolverse de manera constructiva, especialmente cuando se trata de adolescentes mujeres. En el centro educativo, se observaron mayormente grupos de estudiantes varones, las quejas de conflictos entre varones eran más frecuentes que entre mujeres. Los sucesos de conflictos entre mujeres tuvieron mayores consecuencias de autolesiones físicas; los sucesos de conflictos entre varones tuvieron mayores consecuencias de daño a terceros y daño material. No obstante, las personas docentes le daban el mismo seguimiento al papel de convivencia independientemente de quien generaba el conflicto.

Las personas participantes D6 y la D7 mencionan aspectos específicos de la evaluación. La persona participante D6 indica que generalmente en los periodos de evaluaciones son los momentos en los que se debe conversar con alguna persona estudiante en particular porque no ha logrado cubrir los contenidos de los módulos. La persona participante D7 agrega que, muchas veces la continuidad de contenidos no es posible porque priman las situaciones de conflicto en las celdas. Por eso agrega que

*“un día tuve que pedir que trajeran a (se omite nombre de estudiante) a otra hora en la que no estuvieran los otros con los que se peleó, para que estuviera tranquilo y pudiera nivelarse en su materia, tenía que terminar de prepararlo para la estandarizada”*  
(participante D7).

También se le da prioridad al respeto de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes. La persona participante D4 indica que, para ella, lo más importante siempre *“construir las normas de conducta antes de iniciar el día”* (participante D4). Esto forma parte de lo que implica una disciplina positiva, porque se les habla desde lo que se espera sea su conducta, *“no les hablamos del ‘no puede’ sino del ‘aquí se espera que usted cumpla con estas conductas”* (M. Calderón, comunicación personal, 15 de noviembre 2016). Unido al proceso de deberes y derechos, las personas docentes, utilizan sistemas de recompensas tangibles. Por ejemplo *“se les entrega un certificado de participación en las ferias artísticas para que se los muestren a sus familias”* (participantes D7, D9, D11). Con esta acción reconocen las conductas esperadas y estimulan la posibilidad de presentar otras conductas positivas o generalizarlas en otros espacios.

Garaigordobil y Maganto (2011) indican que la empatía es un fuerte predictor de la conducta social positiva. Además de ser un eje fundamental vinculante para el rendimiento académico especialmente en contenidos que requieren habilidades científicas (PEN, 2017). Romero-Otalvaro et al., (2020) reconocen que la escuela como un contexto formador, confluye junto a la familia en ser un escenario modelador de conductas específicas en donde concurren las diferencias de opinión, las emociones, las expectativas, las realidades, la asertividad, el respeto, la tolerancia, todos los aspectos necesarios para la convivencia desde una visión de derechos humanos (p. 109). De esta forma se promueve el respeto por los derechos y se estimula el cumplimiento de deberes.

El establecimiento de espacios seguros y de motivación intrínseca permite que las y los estudiantes tengan un espacio para que exploren su voz, tramiten conflictos y encuentren razones significativas para involucrarse con el aprendizaje, cuestiones decisivas en contextos de privación de libertad. Con todo, la existencia de estos climas de confianza

no es suficiente por sí solos. Es evidente que las dificultades de conducta por asuntos de convivencia no es algo que esté en manos de la persona docente resolver, aunque sí se traduce en dispositivos pedagógicos y decisiones curriculares concretas que respondan a ritmos, trayectorias y necesidades diversas. En consecuencia, corresponde examinar ahora los ajustes pedagógicos y curriculares que materializan estos principios en prácticas de enseñanza y evaluación específicas.

#### *4.3.2.3 Ajustes pedagógicos y curriculares*

*“El 100% del estudiantado necesita apoyos”* indica la persona participante D4. Por esta razón, no importa la edad de la persona estudiante, *“cada clase se estructura en multiniveles porque son grupos multiedad”* (participante D6). Aunque hay una planificación específica de los módulos y de los logros según los módulos, a veces se deben ubicar en el mismo espacio de aula a estudiantes que no han logrado competencias muy básicas. Por ejemplo J. Rodríguez (comunicación personal, 20 de septiembre del 2016) indica que en los niveles de alfabetización no solo se trata de abordar la lectoescritura, sino de trasladar los conocimientos de lectura a otras atinencias (materias) como Estudios Sociales, Matemática, Ciencias, entre otras. De esta manera, *“en un mismo grupo de estudiantes de 15, 16 y 17 años podemos desarrollar 4 contenidos diferentes”* (participantes D6, D11). Este ajuste lo hacen de manera natural, porque como el mismo equipo de docentes indica *“no somos de educación especial, no tenemos la formación, pero hacemos los ajustes”* (participantes D1 y D6).

Este ajuste de contenidos también necesita ajustes a los diferentes ritmos de aprendizaje, según las habilidades individuales, los estados de ánimo y la disponibilidad de materiales. La persona participante D4 indica *“aquí una clase magistral no funciona, por eso debo ofrecer múltiples*

*formas de desarrollar los contenidos para generar el aprendizaje esperado*". Por su parte la participante D7 indica *"ellos deben hacer los extraclase conmigo porque yo sé que requieren más acompañamiento de la cuenta y no quiero que 'se pierda'"*. La persona participante D12 indica *"generalmente debo hacer un resumen, del resumen del resumen"*.

La persona participante D6 indica que hace *"lecturas fraccionadas"* es decir, busca un resumen de la lectura, puede ser un cuento o poesía y destaca *"los elementos más relevantes que les permitan a los muchachos acercarse un poco a los objetivos"* (participante D6). Esto fue observado con el desarrollo del Módulo 2 Nos iniciamos en el lenguaje (MEP, 2018g), en las que se estaban leyendo dos fábulas, pero el lenguaje era bastante complejo. Por esa razón la docente, dividió la fábula en personajes, enseñó con imágenes y luego les pidió a los 3 muchachos que ordenaran los eventos. Finalmente, la docente hizo un cierre en el que evaluó elementos muy concretos accesible a todo el grupo. Al *"desarrollar habilidades lingüísticas se trabaja de forma correlacionada con las otras asignaturas del currículo, favoreciendo así una mejor apropiación de los contenidos de todas las materias"* (MEP, 2018g, p. 65).

Una de las dificultades observadas en la mayoría de las clases es el rezago educativo en lo que respecta a habilidades de expresión oral y escrita. Estas dificultades, comentan las personas docentes, afectan la comprensión y análisis de textos sin importar la materia que se trate. Esto lo expresa la persona docente D7 al decir *"si no sabe expresarse en español, no logrará asociar la palabra en inglés, máxime si tiene 16 años y nunca ha estado en una clase de inglés"*. Esta situación la apoyan las personas participantes D1, D4, D5 y D11 al indicar que, muchas veces no logran que el estudiantado complete las tareas por la dificultad de comprensión de lectura. Por lo tanto, se observó como una práctica constante por parte de las personas docentes el ajuste de las instrucciones escritas en la pizarra, utilizando claves de color con diferente color de

marcadores y escribiendo palabras clave en los márgenes según las oraciones o temas. Esto fue observado especialmente en las atinencias (materias) de Ciencias, Inglés y Química.

El acompañamiento individualizado por el rezago educativo es una constante, las personas participantes D10 y D11 indican que asignan ejercicios muy sencillos porque *“tienen serios problemas de aprendizaje”*. Agregan, que *“la mayoría de estos muchachos sacaron el sexto grado hace cuatro o seis años y ya se les olvidó todo”* (participante D10). Por esa razón la flexibilidad en la planificación se hace por semana y por día, no por trimestre, porque las personas estudiantes requieren de un enlace entre módulos y un seguimiento más personalizado para aprobar la materia o atinencia específica.

En este sentido J. Rodríguez (comunicación personal, 20 de septiembre del 2016) explica que les da la posibilidad de *“hacer carteles de lo que entendieron mientras que los estudiantes con un nivel más elevado responden una guía de preguntas; no obstante, todo el grupo participa de la discusión a nivel global para que no exista diferencia en el trato”*. Algunas veces sucede que no se pueden completar las actividades planeadas porque el grupo requería más apoyo en palabras, en conceptos clave, en búsqueda de material bibliográfico impreso; algunas veces no disponible en la biblioteca.

En lo que a las adaptaciones se refiere, la persona participante D8 indica que ella intenta apoyar en lo que se refiere a las adecuaciones de acceso para poder responder a las características estudiantiles. *“Al inicio del ciclo lectivo, me reúno con todos los docentes y les entrego una lista de conductas a modo de guía para valorar quien requiere más o menos apoyos”* (participante D8). Dentro de las sesiones de observación se logró participar de 2 reuniones en las que cada docente exponía los nombres de cada estudiante, la materia evaluada, los módulos a los que no se puede tener acceso aún y las posibles habilidades a reforzar. En estos periodos

de conversación se ofreció apoyo sistemático para reconocer las habilidades pendientes de desarrollar e identificar materiales oportunos para los diferentes módulos.

De acuerdo con la UNESCO (2020) es necesario que en la docencia se “diseñen productos, entornos, programas y servicios que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (p. 15). En el centro educativo, el equipo de docentes aplica los principios del diseño universal para el estudiantado que lo requiera. Dado que se reporta que todo el grupo de estudiantes requieren apoyos, las adaptaciones al currículum, la búsqueda de estrategias diversas y a posibilidad de participar de varias formas en los procesos son algo constante.

Según las *Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad* (ONU, 1990a) toda persona estudiante que sea “analfabeta o que presente problemas cognitivos o de aprendizaje tendrán derecho a enseñanza especial” (Artículo 38, ONU, 1990a). Esto significa que la enseñanza debe ser especializada, adecuada a las capacidades de cada persona menor de edad y adaptada a sus necesidades individuales. Esta disposición busca garantizar el acceso equitativo a la educación, reconociendo que la privación de libertad no debe limitar el desarrollo educativo ni excluir a quienes requieren apoyos específicos. En este sentido, se reconoce el derecho a la educación inclusiva dentro de los centros de detención y se promueve la igualdad de oportunidades educativas, incluso en contextos de privación de libertad.

En ese sentido, desde la perspectiva de la educación inclusiva el personal docente debe ajustar las estrategias de mediación a los diversos estilos de aprendizaje de cada estudiante y responder a sus características individuales y grupales. En este proceso de ajuste se toma en cuenta que “no todos inician con el mismo nivel ni ritmo de aprendizaje y que,

probablemente, el grupo no llegue a tener un rendimiento homogéneo” (MEP, 2018g, p. 65).

Adicionalmente, las acciones llevadas a cabo por el equipo docente están acordes a lo establecido por la Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo (UPRE), en la que se establece un mecanismo de respuesta dentro de los CINDEA o IPEC, desde donde debe abordarse manera integral la exclusión educativa. No existe evidencia de que en el centro educativo se haya conformado un Equipo para la Permanencia Institucional (EPI) de acuerdo con el protocolo “Pautas generales para el abordaje integral de la exclusión educativa” (MEP, 2025b). No obstante, el accionar docente se concentra en ofrecer las mejores posibilidades educativas para fomentar el éxito académico.

La implementación de ajustes pedagógicos y curriculares se concretan en planificación, en la mediación, en la evaluación y en la disposición de los apoyos. Estos ajustes transforman los principios en oportunidades reales de aprendizaje, y modula la experiencia escolar hacia la equidad y la pertinencia. Sin embargo, para que dichos ajustes no queden circunscritos a lo académico, es clave activar lenguajes expresivos que fortalezcan la atención, la autorregulación, la colaboración y el vínculo con el saber. De ahí que resulte pertinente profundizar en el desarrollo de habilidades artístico-culturales, entendido como un campo fértil para estimular aprendizajes concretos y transferibles a escenarios de convivencia e inserción social.

#### *4.3.2.4 Desarrollo de habilidades artístico-culturales para estimular aprendizajes concretos*

Es común que los procesos educativos, de interacción entre docentes y estudiantes y en actividades extracurriculares se tome en

cuenta la participación de las personas estudiantes con el objetivo de que se desarrollen habilidades artísticas más allá de los conocimientos académicos establecidos en los módulos. Normalmente se desarrollaron actividades de pintura, bisutería, artesanías con material reciclable mediante talleres creativos apoyados en carteles que se pueden hacer a mano con letras premoldeadas y material de desecho que reciben de diferentes donaciones.

Otra de las acciones que se llevan a cabo son las dramatizaciones de obras de teatro con reparto de roles, poesía, declamaciones y conciertos musicales. El objetivo principal es que cada estudiante se “*posicione en un escenario distinto al crimen, el escenario del baile, de la creatividad, donde son protagonistas de sus mismas acciones porque así lo han planeado*” (M. Calderón, comunicación personal, 15 de noviembre 2016).

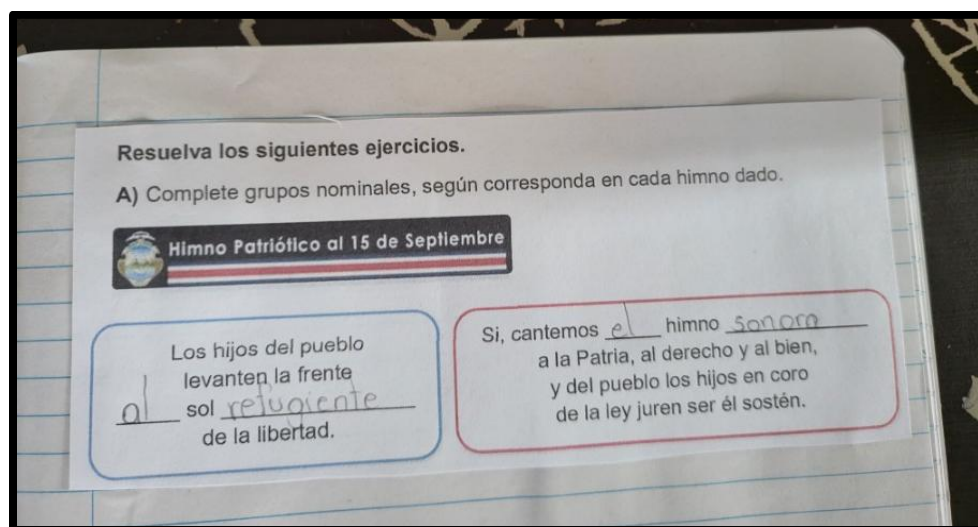
Algunas de estas actividades tenían un componente evaluativo importante que podía aplicarse a diferentes módulos. En este sentido se unían varios docentes para que la organización de una actividad artística pudiera servir de referente para varios módulos. Por ejemplo, en el *Módulo 2 Nos iniciamos en el lenguaje* (MEP, 2018g) se espera que las personas estudiantes interpreten textos orales o escritos. En el *Módulo 51 Construyamos nuestra identidad ciudadana* (MEP, 2018e) la persona estudiante debe conocer los elementos que de la identidad nacional como ciudadanos costarricenses; para esto, deben aprender y practicar el Himno Nacional y con el *Módulo 81 Aprendamos a apreciar la música* (MEP, 2018w) se espera que el estudiantado aprenda los ritmos y entonación de la música identificando los valores implícitos y explícitos de la música costarricense. Por lo tanto, durante la preparación a los actos cívicos, la persona participante D6 escribía la letra del himno, la asociaba a dibujos o imágenes para el grupo de estudiantes que tenían un nivel básico de lectoescritura. La persona participante D3 establecía sesiones para practicar el canto del Himno Nacional usando como referente las

adaptaciones al texto de la docente D6. En los momentos de evaluación se verificaba la comprensión de la letra según las distintas estrofas, “*las palabras extrañas, los sinónimos, las metáforas*” (participante D6), así como la “*vocalización de las palabras, la entonación y el respeto por la letra*” (participante D3).

En la figura 11 se puede observar una producción escrita de un estudiante en la que se evalúan contenidos de música (módulo 81), español (módulo 2) y cívica (módulo 51).

### Figura 11

Imagen representativa del abordaje de contenidos académicos.



Nota: fotografía facilitada por personal docente del IPEC Satélite Zurquí.

En el *Módulo 142 Expresión o creación musical* (MEP, 2018d) se permite al estudiantado desarrollar sus “propias composiciones musicales [...] a través de la participación activa y creativa” (MEP, 2018d, p. 85). Por

esta razón, se observó, primeramente, que la persona docente D3 invitó al grupo a integrar una banda de música con el objetivo de componer letras de canciones, asociarlas al lenguaje musical en el pentagrama, leer música, ensayar y posteriormente hacer la presentación oficial en el Festival Estudiantil de las Artes (FEA). Se conformó la banda de música con 9 personas estudiantes (integrada por hombres y mujeres) utilizando instrumentos de percusión que fueron conseguidos anteriormente con donaciones. Se utilizó una organeta eléctrica y, con amplificadores de sonido, se grabó el contenido de la canción. En estas sesiones de trabajo observadas se evidenció la clase de música como un espacio libre de violencia, de expresión artística, de mucho disfrute por parte del estudiantado y de mucha creatividad. La persona docente estimuló en sus estudiantes el pensamiento crítico, la innovación y la creatividad habilidades fundamentales del siglo XXI; estas habilidades permiten un comportamiento positivo y de adaptación que les permite a las personas enfrentarse a los retos diarios (Portillo, 2017).

Las celebraciones de efemérides también servían para repasar “*contenidos que eran muy densos*” (participante D1) pero que son específicos en varias materias o atinencias de los módulos. Un ejemplo de esto son los temas desarrollados en el *Módulo 66 Valorando nuestra sociedad (siglo XX – XXI)* (MEP, 2018i) los cuales se asociaban al *Módulo 60 Nos comunicamos mejor* (MEP, 2018i) y con el *Módulo 81 Aprendamos a apreciar la música* (MEP, 2018w). En el Módulo 60 (MEP, 2018i) se solicita al estudiantado que exprese su opinión de múltiples formas disponibles sobre temas de actualidad en las que la persona estudiante pueda expresar con argumentos válidos porqué está a favor o en contra de una situación. Estos espacios de discusión deben fomentar el desarrollo de los saberes orientados al desarrollo de las competencias comunicativas y actitudes permeadas por los enfoques actuales, a saber: la pedagogía crítica, el socioconstructivismo, la teoría holista, las habilidades para la vida

y la enseñanza de valores (MEP, 2018i p. 5). En el Módulo 66 (MEP, 2018l) debían participar en conversatorios, plenarias y grupos de discusión para indicar su opinión en temas de historia de Costa Rica. Por su parte en el Módulo 81 (MEP, 2018w) las personas estudiantes debían mostrar respeto por los gustos musicales de sus compañeros y compañeras mediante propuestas de diálogo.

Por lo tanto, las personas participantes D1, D3 y D6 organizaron con todo el personal docente junto al estudiantado sesiones de práctica para los actos cívicos del 12 de Abril (Batalla de Rivas), del 25 de Julio (Anexión del Partido de Nicoya), el 15 de Septiembre (Día de la Independencia) y el 1° de Diciembre (Día de la Abolición del Ejército). En estas sesiones se confeccionaron disfraces de héroes nacionales, expresidentes y personas influyentes para permitirles a las y los estudiantes *“meterse en el papel”* (participantes D1, D4, D11). En estas sesiones se logró observar que la población estudiantil disfrutaba las actividades, hacían bromas y compartían de manera asertiva con sus pares. El material que se utilizó en las clases para las sesiones de práctica eran discursos escritos, discursos apoyados en imágenes y también se utilizó el compañero de apoyo como estrategia; de esta forma una persona estudiante un poco tímida podía unirse con un compañero o compañera que le apoyaba si se le olvidaban los diálogos.

Estas actividades tenían doble objetivo. Por un lado, ser una vía de escape para el proceso de encierro en el que Cheliotis (2012) apunta como una estrategia de resocialización que permite ocultar la represión y sufrimiento humano que comúnmente se vive en contextos de encierro. Y, por otro lado, generar un fuerte sentido del logro. Del Pozo (2017) indica que en las cárceles debe haber un componente social en la educación más allá de programas formativos normados desde una política curricular las cuales deben plantearse desde acciones individualizadas o grupales. Estas

acciones favorecen la reinserción social, la reeducación, la resocialización y la reincorporación a la comunidad.

Halimi et al, (2017) establecen que la participación en programas educativos dentro de los centros penitenciarios conduce a una mayor probabilidad de empleo una vez terminado el proceso de internamiento en centro cerrado. Además, las actividades que se desarrollen en el marco de programas socioeducativos de corte artístico y cultural estimulan el desistimiento del delito y contribuye al buen funcionamiento de la prisión como institución. De esta forma, las personas privadas de libertad que participan en actividades educativas están menos involucradas en actos de violencia y conductas inapropiadas.

El desarrollo de un currículum flexible, adaptado a las necesidades y capacidades de cada persona menor de edad, con miras a la inclusión sin olvidar el proceso de reinserción social debe plantearse como una constante a lo interno de los centros de internamiento; así lo establecen las Reglas de Beijing (ONU, 1985) y las Reglas de protección de menores de edad (ONU, 1990a). La formación en habilidades para la empleabilidad y la posibilidad de culminar los estudios básicos se vuelve una prioridad especialmente en aquellas personas menores de edad que están con sobre edad y no han terminado sus estudios de formación básica (Regla N° 38, ONU, 1990a). Es necesario que todo centro educativo que esté funcionando a lo interno de un centro penitenciario se vea como una organización que está enfocada en el desarrollo de las capacidades de su personal, se oriente a la construcción e integración de equipos de trabajo en ambientes enriquecidos (Montenegro y Schoreder, 2020).

Se vuelve especialmente importante, el desarrollo de habilidades para la vida porque permite que las personas alcancen su máximo potencial (Portillo, 2017). Por esa razón, el currículum debe ser pertinente y correspondiente con la edad, las condiciones del contexto, las condiciones materiales, las situaciones de aprendizajes y adaptar los contenidos desde

la equidad e igualdad de condiciones buscando responder a las necesidades y capacidades de la persona menor de edad privada de libertad (UNESCO, 2020).

El trabajo con habilidades artístico-culturales potencia la atención, la memoria procedimental, la comunicación y la resolución creativa de conflictos. No obstante, se hace compleja la transferencia de competencias hacia situaciones de vida comunitaria, consolidando la intencionalidad pedagógica de educar para una nueva ciudadanía en contextos restrictivos. Con ello se completa el recorrido de esta sección y se cierra el objetivo dos, al evidenciar qué elementos curriculares —explícitos e implícitos— se movilizan y cómo se articulan con la inserción social. Sobre esta base, el análisis puede avanzar a la categoría 4.4 a fin de integrar los hallazgos y establecer los vínculos operativos entre diseño curricular, mediaciones docentes y resultados formativos esperados.

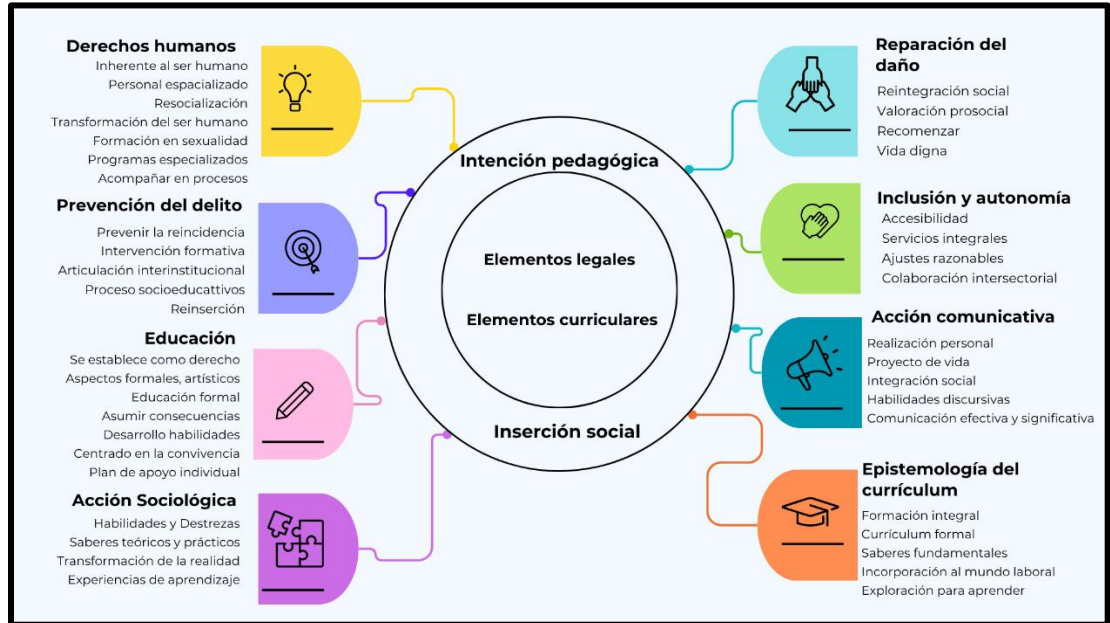
#### **4.4 La propuesta curricular y su relación con la intención pedagógica del ejercicio docente con miras a la inserción social de la persona menor de edad privada de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí.**

En esta categoría se desarrolla el objetivo 3 el cual establece como se asocian los elementos legales (analizados en el objetivo 1) y curriculares (analizados en el objetivo 2) con la intención pedagógica para promover procesos de inserción social. Se toman los elementos ya analizados en las secciones anteriores y se desarrollan nuevas comparaciones que ya integran la perspectiva de las entrevistas y las observaciones. El propósito es obtener conclusiones respecto a los dos grandes ejes del proceso

investigativo: la intención pedagógica y la inserción social. La figura N° 12 muestra la organización final de la codificación selectiva.

**Figura 12**

Proceso de codificación para dar respuesta al objetivo 3.



Nota. Elaboración propia a partir del proceso de lectura interpretativa y la triangulación con las observaciones y entrevistas.

#### 4.4.1 Los elementos legales: ¿Cómo se relacionan con la inserción social?

El marco jurídico que se describe a continuación pretende ser un sustento a la propuesta curricular establecida para la educación de la población menor de edad que se encuentra en privación de libertad. El análisis de la Ley N.º 7576 Justicia Penal Juvenil (Asamblea Legislativa, 1996b), la Ley N.º 8460 Ejecución de Sanciones Penales Juveniles (Asamblea Legislativa, 2005) y la Ley N.º 9582 de Justicia Restaurativa (Asamblea Legislativa, 2018) conllevó un proceso exhaustivo desde el cual

se abocó a comparar primeramente el contenido de cada uno de los documentos legales exclusivamente en materia Penal Juvenil para obtener un marco general de su contenido. Posteriormente, se procedió al análisis de los puntos de encuentro entre los diferentes artículos, títulos y capítulos en los que se evidencia explícita o implícitamente el objetivo de las leyes en relación con la inserción social. Al establecer estos puntos de encuentro, y luego del análisis curricular de los módulos con sus respectivas atinencias asociadas con las prácticas docentes fue necesario incorporar la Ley N° 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Asamblea Legislativa, 1996a). Al analizar esta ley se asocian elementos clave en los procesos de inclusión y autonomía

Antes de considerar los puntos de encuentro en las cinco subcategorías como un marco global del ordenamiento jurídico nacional se muestra en la Figura N° 13 el resumen de sus principales características y objetivos de las leyes específicas.

## Figura 13

Resumen comparativo de la Ley N.º 7600; Ley N.º 7576; la Ley N.º 8460 y la Ley N.º 9582.

Ley y año de creación	Presidente de la República	Objetivo de la ley	Actualizaciones	Artículos	Títulos	Capítulos
<b>Ley 7576</b> Justicia Penal Juvenil, 1996	José María Figueres Olsen	Regular el proceso penal juvenil, garantizar derechos, formación y reinserción de las personas menores de edad	2010 (Ley 8837), 2012 (Ley 9021), 2018 (Ley 9582)	144	4	5
<b>Ley 7600</b> Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, 1996	José María Figueres Olsen	garantizar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, eliminando cualquier forma de discriminación y promoviendo su desarrollo integral y participación plena en la sociedad.	2014, (Ley N° 9207) 2015, (Ley N° 9303) 2018 (Ley N° 9616)	102	5	11
<b>Ley 8460</b> Ejecución de Sanciones Penales Juveniles, 2005	Abel Pacheco de la Espriella	Regular la ejecución de las sanciones penales juveniles respetando los derechos y promoviendo la reinserción	2010 (Ley 8837), 2018 (Ley 9582)	111	3	10
<b>Ley 9582</b> Justicia Restaurativa, 2018	Carlos Alvarado Quesada	Introducir la justicia restaurativa, enfatizar en la reparación y la paz social	2019 (reforma), propuestas adicionales como Exp. 20.910	55	4	6

NOTA: Elaborado por Ovares (2025) según las leyes nacionales relacionadas con la inserción social de las personas que han cometido un delito.

Como marco general en las cuatro leyes concernientes ya mencionadas (Ley N.º 7600; Ley N.º 7576, Asamblea Legislativa, 1996b; Ley N.º 8460, Asamblea Legislativa, 2005 y la Ley N.º 9582 Asamblea Legislativa, 2018), se muestra primero el eje principal de Educación como una vía primordial en los procesos de reinserción social. Como segundo eje se toma como punto de partida el Respeto a los derechos humanos y garantías procesales como acciones transversales en el proceso, recordando que, en la privación de libertad, el único derecho que se ha

perdido es el derecho al libre tránsito (Ovares, et al., 2024). Un tercer eje se relaciona con la prevención del delito (ejemplo, la reincidencia al momento del egreso) y atención integral de la persona menor de edad. En este sentido, se especifica que, al cometer un delito que implique una sanción privativa de libertad; se espera un reajuste en la conducta delictiva respetando el derecho a la autodeterminación, la toma de decisiones informadas y la posibilidad de denuncia cuando sus derechos son violentados o anticipan una situación de vulnerabilidad (Villalta, s.f.; de Mezerville, et al., 2021). Como cuarto eje de intervención de es evidente que se apuesta por procesos de Justicia restaurativa y reparación del daño con un enfoque humanista, integrando principios como voluntariedad, reparación y participación activa de quien ha cometido una acción tipificada como delito. El quinto eje de acción se relaciona con la inclusión como derecho humano respetando la autonomía y la toma de decisiones consciente.

A continuación, se muestran las cinco subcategorías que se relacionan con la inserción social. Se han organizado considerando la posición de la persona menor de edad y el papel de la persona docente o de las personas profesionales que deben acompañar los procesos de atención.

#### *4.4.1.1 Educación*

La educación se concibe como un derecho y como un bien social que contribuye al desarrollo individual y colectivo del ser humano. Permite la resocialización, la readaptación y la rehabilitación (Blazich, 2007; Acín, 2008, Murillo, 2007). De acuerdo, con los Artículos 77, 78 y 83 de la Constitución Política de Costa Rica (Asamblea Legislativa, la educación desde el preescolar hasta la diversificada se organiza como un proceso integral; y asume la educación de personas adultas como una práctica que

lleve a mejorar su vida desde lo intelectual, social y económico. Tomando en consideración estos principios de desarrollo integral, proceso correlacionado y la estimulación de habilidades intelectuales es que la Ley N° 7576, Ley N° 8460 y la Ley N° 9582 cobran relevancia en el abordaje educativo (Asamblea Legislativa, 1996b; 2005 y 2018).

Las tres leyes analizadas, a saber: Ley N.º 7576 Justicia Penal Juvenil (Asamblea Legislativa, 1996b), Ley N.º 8460 Ejecución de Sanciones Penales Juveniles (Asamblea Legislativa, 2005) y la Ley N.º 9582 de Justicia Restaurativa (Asamblea Legislativa, 2018) convergen en una intención pedagógica transformadora que inciden de manera indirecta en los procesos de egreso y en el desarrollo de habilidades específicas para la vida postpenitenciaria.

La Ley N.º 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b) no solo establece un marco jurídico enfocado en el tratamiento del delito y la delincuencia juvenil, sino que funciona como un instrumento pedagógico que promueve el desarrollo de habilidades clave para la ciudadanía activa, crítica y solidaria. Su enfoque es educativo-formativo, el cual se alinea con los pilares de la transformación curricular, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Por su parte, la Ley N.º 8460 (Asamblea Legislativa, 2005) destaca la formación y educación como un eje central en manos de personal especializado (Artículos 15 y 77, Asamblea Legislativa, 2005).

Desde la intención pedagógica transformadora, primeramente, se reconoce a la persona menor de edad como protagonista de su proceso en unión con la familia (Artículos 34, 37, 132, 138 y 142, Asamblea Legislativa, 1996). Se promueve la reparación del daño (Artículos 34, 37, 138 y 142, Asamblea Legislativa, 1996) con el fin de resarcir a la persona víctima del delito causado. Este proceso de vinculación de la persona menor de edad con la comunidad y con la persona que ha sido víctima tiene un objetivo reparador en tanto existe consciencia del delito cometido más allá del costo material y el costo moral.

En segundo lugar, se articula con el modelo educativo costarricense al interponer parámetros educativos y socioeducativos para el abordaje de las consecuencias de la conducta delictiva (Artículos 121, 123, 125, 129, 130, 131 y 138, Asamblea Legislativa, 1996). En este sentido se espera que se establezca un plan individual de ejecución en plazo de un mes de haber ingresado a un centro de internamiento especializado (Artículo 134, Asamblea Legislativa, 1996b). Le corresponde al personal del Ministerio Público velar por el cumplimiento de este plan y su correspondiente seguimiento trimestral para validar los logros individuales y tomar decisiones del proceso judicial (Artículos 138 y 141, Asamblea Legislativa, 1996b).

Este plan de ejecución individual debe diseñarse de tal manera que contemple aspectos educativos formales, técnicos o vocacionales, artísticos y de salud, con participación de la persona menor de edad y su familia. Además, el plan individual debe plantearse con un fin de colectividad para que pueda desarrollar actividades en grupo para favorecer la convivencia con la capacitación específica (Artículos 9, 10, 11, 12, 13, 45, 67, 70 y 79, Asamblea Legislativa, 2005).

En tercer lugar, se garantiza el derecho a la educación y la formación profesional (Artículo 77, Asamblea Legislativa, 1996b). En este sentido se indica que la persona joven tiene derecho a recibir educación formal para cumplir con su preparación en la Educación General Básica y Ciclo Diversificado Vocacional. También puede acceder a educación técnica, en manos del INA, o que le permita prepararse para un oficio; en este sentido el INA desarrollará y ejecutará programas permanentes para la población penal juvenil, que correspondan a las necesidades de formación y capacitación requeridas y a las condiciones particulares que la población presenta. Se le asigna al MEP establecer los programas educativos para responder a las necesidades de las personas en formación y que puedan cumplir con sus deberes como personas ciudadanas en formación. no solo

como derecho sino como deber que la persona joven. Las personas jóvenes que no han alcanzado los procesos básicos de lectoescritura debido a rezagos académicos o dificultades cognitivas o de aprendizaje tendrán derecho a recibir los apoyos necesarios (MEP, 2025).

Este enfoque educativo-formativo lo respaldan las Reglas de Beijing (ONU, 1985) en sus Principios 26.1, 26.2 y 26.4 al indicar que, dentro de los establecimientos cerrados o de confinamiento se debe garantizar el cuidado y protección de la persona menor de edad (sea hombre o mujer), así como su educación y formación profesional para permitirles que desempeñen un papel constructivo y productivo en la sociedad. Esto se traduce en que las instituciones públicas deben ofrecer “los cuidados, la protección y toda la asistencia necesaria -- social, educacional, profesional, psicológica, médica y física -- que puedan requerir debido a su edad, sexo y personalidad y en interés de su desarrollo sano” (ONU, 1985, Principio 26.2).

La educación, por lo tanto, constituye el punto de partida para la formación de la población privada de libertad, pues abre horizontes de reconstrucción de trayectorias y oportunidades de inserción social. Esta formación no se limita al cumplimiento del currículum normado del MEP; exige, además, proveer herramientas de socialización, interacción y habilidades para la vida productiva integradas en experiencias significativas. En términos curriculares, este propósito dialoga con un modelo procesual que concibe el currículo como una práctica investigativa del docente y un proceso que articula fines, contenidos, métodos y evaluación.

Es importante alinear propósitos, experiencias, organización y evaluación de modo coherente y cíclico para asegurar impacto formativo real. Desde una pedagogía humanista y crítica, la acción educativa reconoce la dignidad y agencia del estudiantado y se sostiene en una práctica dialógica que convierte el aula en espacio de problematización y

construcción de sentido, más allá del “depósito” de contenidos (Freire, 2018/1968). Partiendo de la visión constructivista y la enseñanza por competencias, se demanda diseñar situaciones que permitan movilizar saberes de situaciones complejas, promoviendo transferencia, reflexión, toma de decisiones y acción responsable; es decir, un currículum formativo que integra lo prescrito con lo ejecutivo y lo vivido. No se trata solo de “pensar que necesita la persona” sino de tomar en cuenta sus habilidades, destrezas, aspiraciones, gustos y metas personales para ofrecer opciones curriculares diversas adecuadas a cada situación, adecuadas a cada experiencia de vida. Aunque el currículo prescrito debe cumplirse considerando la epistemología del conocimiento, la existencia de un currículo complementario es necesaria en tanto responde a los intereses particulares de cada estudiante. Esta propuesta flexible permitiría llevar a cabo procesos de inserción más exitosos que se ajustan a las condiciones y situaciones de cada persona.

En consecuencia, el proceso educativo exige que quienes se forman como docentes desarrollen competencias profesionales específicas para implementar el currículum prescriptivo y ejercer el currículum ejecutivo con criterio pedagógico, ética y capacidad de adaptación. En esta línea de pensamiento, la persona docente debe asegurar que los contenidos académicos se transformen en capacidades para la vida en comunidad y en agencia para la inserción social de la persona privada de libertad.

#### *4.4.1.2 Derechos humanos*

Las *Reglas para la protección de los menores privados de libertad* (ONU, 1990a) establecen en su Capítulo IV, sobre la administración de los centros de menores, que el objetivo de los procesos de intervención en estos centros debe ser prioritariamente educativo y estar a cargo de personas profesionales competentes, mediante programas integrados en

el sistema de instrucción pública, a fin de que, cuando sean puestos en libertad, ellos y ellas puedan continuar sus estudios sin dificultad y se enfrenten a un proceso de inserción exitoso. En este sentido se deben garantizar el cumplimiento de derechos a través de programas adaptados a sus necesidades y capacidades y destinada a prepararles para su reinserción en la sociedad.

Este proceso educativo incluye el derecho a recibir la formación en educación sexual acorde con su edad y sus necesidades; la cual debe ser impartida por profesionales del MEP, del Ministerio de Salud o de alguna otra entidad autorizada y competente. Además, se establece que en todo centro deberá existir una biblioteca provista de libros, periódicos y revistas instructivas y recreativas adecuadas para las personas jóvenes, a quienes se les deberá estimular la lectura y se les permitirá que utilicen al máximo los servicios de la biblioteca.

La ley Ley N° 7575 (Asamblea Legislativa, 1996) ofrece de manera implícita la posibilidad de desarrollar estrategias de acompañamiento a la persona menor de edad desde módulos formativos y desde mentorías que contemplen la resocialización y la participación ciudadana; con un enfoque restaurativo y garantista. La persona menor de edad, próxima a egresar del centro debe tener preparación para su egreso. Esta preparación, según el Artículo 142 “deberá ser preparado para la salida, con la asistencia de especialistas en trabajo social, psicología y psiquiatría del centro; asimismo, con la colaboración de los padres o familiares, si es posible” (Asamblea Legislativa, 1996).

De acuerdo con las Directrices de la Riad 9 incisos c y e, 16, 26 y 27(ONU, 1990b) estas estrategias de acompañamiento deben ser orientadas a la prevención de la delincuencia, para evitar la reincidencia. Así mismo, se deben ofrecer posibilidades de avanzar en la formación de programas de capacitación específicos para una población que está en una

etapa de desarrollo en la que se afianzan las habilidades cognitivas de orden superior (Sandoval, 2014).

Educar en contextos de privación de libertad implica sostener una intencionalidad pedagógica explícitamente orientada por los derechos humanos, reconociendo que la sanción no puede traducirse en negación de la dignidad ni en anulación de la agencia personal. Si bien la privación de libertad restringe el libre tránsito, el horizonte educativo debe garantizar que todos los demás derechos —a la educación, a la integridad, a la participación y al desarrollo— se ejerzan de manera efectiva y significativa.

Desde esta perspectiva, la inserción social no depende solo de las condiciones del entorno, sino también de la capacidad de cada persona para deliberar, decidir y responsabilizarse por su proyecto de vida. Por eso, la práctica docente, la intencionalidad de sus decisiones, ha de crear oportunidades de aprendizaje que fortalezcan la reflexión ética, la convivencia democrática, la resolución pacífica de conflictos y la movilización de competencias transferibles fuera del aula. En consecuencia, abogar por los derechos humanos en estos contextos no es un gesto retórico, sino la condición pedagógica que permite que el proceso formativo sea, a la vez, reparador, emancipador y orientado al futuro, haciendo de la educación el puente entre la experiencia del encierro y el ejercicio pleno de ciudadanía.

#### *4.4.1.3 Prevención del delito*

La Ley N.º 8460 Ejecución de Sanciones Penales Juveniles (Asamblea Legislativa, 2005) se centra en garantizar que la ejecución de las sanciones penales juveniles tenga un carácter formativo, respetuoso de los derechos humanos, orientado a la reinserción social y la prevención de la reincidencia. Primeramente, establece como un principio rector que la ejecución de las sanciones penales debe promover el desarrollo integral de

la persona menor de edad, lo cual incluye una formación educativa, laboral y social. En este sentido, se indica que las medidas disciplinarias deben ser acordes a la falta cometida y debe ser la que menos lesione o perjudique a la persona menor de edad (Artículo 5, Asamblea Legislativa, 2005).

En segundo lugar, se promueve la autonomía de la persona menor de edad (Artículo 9, Asamblea Legislativa, 2005). y se respeta su proceso de desarrollo integral al establecer que las medidas de restricción deben fortalecer “su desarrollo personal permanente, su reinserción en la familia y la sociedad, así como el desarrollo de sus capacidades y sentido de responsabilidad” (Artículo 8, Asamblea Legislativa, 2005). Con estas medidas se indica la responsabilidad civil que tienen los gobiernos mediante Organizaciones No Gubernamentales y sin fines de lucro para proveer los instrumentos necesarios para la convivencia social que le permitan a la persona llevar una vida exenta de conflictos penales a través de programas, proyectos y servicios acordes a la población penal juvenil.

En tercer lugar, el proceso de cumplimiento de la sentencia debe promover la inserción social y laboral con la correspondiente capacitación y articulación interinstitucional (Instituto Nacional de Aprendizaje -INA-; Ministerio de Educación Pública -MEP-; Instituto Mixto de Ayuda Social -IMAS-) (Artículos 45, 76 y 79, Asamblea Legislativa, 2005).

Por lo tanto, la Ley N° 8460 (Asamblea Legislativa, 2005) refuerza el paradigma socioeducativo al reconocer la educación como eje central de la sanción, promover la corresponsabilidad entre instituciones educativas y sociales; y garantizar el derecho a la formación integral en contextos privativos de libertad que le permitan, a la persona que ha cometido un delito, reformar su conducta y volver a su entorno comunitario inmediato. Un eje importante es la articulación de la sanción con procesos de desarrollo personal, vocacional y comunitario. Este marco legal es clave para alinear políticas educativas y para vincular habilidades como autonomía, convivencia, responsabilidad y participación.

Por otro lado, la coherencia entre la Ley N° 8460 y el enfoque curricular es la posibilidad de diseñar módulos formativos con base legal y pedagógica. Permite fortalecer el acompañamiento juvenil como puente entre la aplicación de la justicia y ciudadanía activa. Esto se logra al monitorear indicadores de reinserción desde una perspectiva educativa al mismo tiempo que promueve el desarrollo de habilidades clave para la ciudadanía activa, crítica y solidaria especialmente en contextos de alta vulnerabilidad y reinserción.

La prevención del delito también es una constante en el ordenamiento jurídico internacional. De acuerdo con las Reglas de Beijing (ONU, 1985) el principio 1.2 se deben generar condiciones en las comunidades que eviten comportamientos delictivos o “desviados de la norma social” y, más bien se fortalezca el desarrollo personal y educativo para prevenir la delincuencia. Los estados deben garantizar la protección de las personas jóvenes respecto al delito (Principio 1.4, ONU, 1985). Esto sugiere, por tanto, que el objetivo del sistema de justicia de las personas menores de edad haga hincapié en su bienestar al garantizar que cualquier respuesta a la delincuencia juvenil sea proporcionada a las circunstancias de la persona menor de edad (Principio 5.1, ONU, 1985).

Prevenir el delito, en el marco de la inserción social, exige una intencionalidad pedagógica que opere en dos planos complementarios. Primero, favorecer procesos formativos que propicien el reconocimiento del daño: que la persona privada de libertad comprenda que la conducta delictiva impactó a víctimas concretas, a comunidades y a la sociedad. Que esta comprensión abra paso a la responsabilización, la reparación posible y el compromiso ético con nuevas formas de estar en el mundo. Segundo, ofrecer condiciones y oportunidades reales, desde la escuela y desde la sociedad, para que el desistimiento sea una opción viable y sostenible: continuidad educativa, certificación de aprendizajes, desarrollo de

competencias para el trabajo y la vida, redes de apoyo y acogida comunitaria que reduzcan los incentivos de reincidencia.

No se trata solo de salir en libertad, sino de no volver a delinquir; por ello, la prevención es responsabilidad país y responsabilidad social: el sistema educativo, las instituciones, el sector productivo, las familias y la comunidad tienen un papel ineludible en abrir puertas, remover barreras y acompañar trayectorias de reintegración. En suma, una pedagogía centrada en la dignidad, la agencia y la deliberación responsable convierte la educación en el puente entre el reconocimiento del daño y la construcción de proyectos de vida legítimos, condición necesaria para una prevención del delito con sentido humano y eficacia social.

#### *4.4.1.4 Reparación del daño*

La Ley N.º 9582 de Justicia Restaurativa (Asamblea Legislativa, 2018) introduce un modelo alternativo al sistema penal, centrado en la reparación del daño y la reintegración social. Esto indica que no todas las personas que cometen un delito pueden acceder al procedimiento de justicia restaurativa. Este acceso está condicionado por criterios de admisibilidad y viabilidad, así como por la naturaleza del delito y el perfil de la persona ofensora. En términos generales, pueden participar aquellas personas que hayan cometido delitos que no involucren violencia sexual, crimen organizado, trata de personas, ni infracciones graves a la Ley N.º 7786, (Asamblea Legislativa, 1998) con excepciones muy específicas como el artículo 77 bis de dicha ley. También se excluyen los delitos contemplados en la Ley N.º 8589 (Asamblea Legislativa, 2007) sobre violencia contra las mujeres, excepto los de carácter patrimonial sin violencia contra las personas, y aquellos originados en situaciones de violencia doméstica o intrafamiliar.

Además, la persona ofensora debe aceptar voluntariamente someterse al proceso restaurativo, contar con elementos probatorios suficientes que respalden la comisión del hecho, y superar una valoración psicosocial que determine su idoneidad para participar. En todos los casos, la autoridad jurisdiccional y el equipo interdisciplinario deben verificar que se cumplan los requisitos establecidos en la ley para garantizar que el procedimiento restaurativo sea viable y seguro para todas las partes involucradas.

Esta ley, importante y necesaria como instrumento normativo no se analiza en profundidad, debido a su carácter anticipatorio del proceso de internamiento. Es decir, la persona privada de libertad, una vez que tiene su sentencia en firme, no puede hacer uso de esta ley. No obstante, la ley establece criterios que pueden revisarse a la luz del ordenamiento jurídico internacional especialmente cuando las Reglas de Beijing (ONU, 1985) establecen que es necesario invertir esfuerzos por parte de personal especializado para apoyar a la persona “delincuente en indemnizar a la víctima u ofrecerle la posibilidad de comenzar una vida sana y útil” (Principio 5.1, ONU, 1985).

La reparación del daño, tal como lo plantea la Ley N.º 9582 de Justicia Restaurativa, constituye un eje fundamental para comprender la responsabilidad civil derivada de las conductas de las personas menores de edad. Este enfoque no solo busca restituir a la víctima, sino también ofrecer a la persona ofensora la posibilidad de reintegrarse en la sociedad mediante procesos que privilegian la reflexión, la empatía y la construcción de nuevas formas de convivencia. En el ámbito educativo, este principio se traduce en la necesidad de que el currículo y la práctica docente incorporen estrategias que fomenten la conciencia sobre las consecuencias de los actos, la responsabilidad frente a la otra persona y la importancia de reparar los vínculos dañados. Así, la escuela se convierte en un espacio preventivo

y formativo, donde se promueve la justicia restaurativa como parte de la formación ciudadana.

En este sentido, la responsabilidad civil del daño cometido por una persona menor de edad no puede desligarse de la función pedagógica y social que cumplen las instituciones educativas. El accionar docente, orientado por valores de respeto, inclusión y autonomía, debe preparar a las personas estudiantes para comprender que la reparación no es únicamente un mandato legal, sino también un compromiso ético con la comunidad. De esta manera, se abre el camino hacia la siguiente dimensión: los procesos de inclusión y el respeto por la autonomía, que constituyen la base para garantizar que las medidas restaurativas, la prevención del delito y el respeto a los derechos humanos. Estos no se limiten a la sanción, sino que se conviertan en oportunidades reales de crecimiento personal y social.

#### *4.4.1.5 Procesos de inclusión y respeto a la autonomía*

La Ley 7600 (Asamblea Legislativa, 1996) fortalece de manera significativa los procesos pedagógicos establecidos en la Ley 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), Ley 8460 (Asamblea Legislativa, 2005) y la Ley 9582 (Asamblea Legislativa, 2018), al garantizar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad para todas las personas, especialmente aquellas que se enfrentan a una situación de discapacidad. Esta ley se convierte en un apoyo transversal que refuerza la intención pedagógica de reconocer a la persona estudiante como sujeta de derechos, tal como lo establecen los Artículos 7 y 10 de la Ley 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), los Artículos 4 y 9 de la Ley 8460 (Asamblea Legislativa, 2005), y los Artículos 1 y 4 inciso g de la Ley 9582 (Asamblea Legislativa, 2018). En concordancia, los artículos 1, 3, 4, 5, 16 de la Ley 7600 (Asamblea Legislativa, 1996), declaran de interés público el desarrollo integral de las

personas con discapacidad, reconociendo la igualdad de condiciones y oportunidades, lo cual promueve la autonomía, la autorregulación y el pensamiento ético en el ámbito educativo.

El enfoque restaurativo y socioeducativo presente en las tres leyes encuentra respaldo en los artículos 3 y 6 de la Ley 7600 (Asamblea Legislativa, 1996a), que promueven la participación plena y el desarrollo máximo de las personas con discapacidad mediante ajustes razonables y servicios de apoyo. Estos servicios de apoyo, tipificados por primera en las normas y procedimientos de los IPEC hasta el año 2025 ofrecen las pautas que deben seguir las y los profesionales de Educación Especial en trabajo colaborativo con el y la docente del IPEC (MEP, 2025a). Esta articulación normativa fomenta la empatía, la resolución de problemas y el compromiso con el entorno, pilares fundamentales de una pedagogía inclusiva y transformadora. Además, la participación activa de la persona menor en su proceso educativo, reconocida en los Artículos 134 al 136 de la Ley 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), Artículos 6 al 8 de la Ley 8460 (Asamblea Legislativa, 2005) y Artículo 4 inciso / de la Ley 9582 (Asamblea Legislativa, 2008), se ve fortalecida por los Artículos 3, 5, 6, 10 y 16 de la Ley 7600 (Asamblea Legislativa, 1996a), que garantizan el derecho a participar en todos los ámbitos sociales y educativos, estimulando la autodeterminación, autonomía y el pensamiento crítico.

La coordinación interinstitucional para la reinserción, abordada en los Artículos 43 y 136 de la Ley 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), Artículo 16 y 17 de la Ley 8460 (Asamblea Legislativa, 2005), y Artículos 3 y 4 inciso *d* de la Ley 9582 (Asamblea Legislativa, 2018), se refuerza con los artículos 3, 8, 9, 10 y 12 de la Ley 7600 (Asamblea Legislativa, 1996), que impulsan la articulación entre instituciones para garantizar accesibilidad y servicios integrales. Esta sinergia normativa fortalece la colaboración intersectorial, esencial para el desarrollo de la ciudadanía global y el manejo de la información. Asimismo, el acceso a educación,

salud, cultura, trabajo y recreación, garantizado en los Artículos 27 y 131 de la Ley 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), Artículos 9 al 11 de la Ley 8460 (Asamblea Legislativa, 2005), y Artículo 4 inciso *d* de la Ley 9582 (Asamblea Legislativa, 2018), se complementa con los Artículos 14, 17, 18 y 22 de la Ley 7600 (Asamblea Legislativa, 1996a), que establecen el derecho a una educación inclusiva en cualquier modalidad del sistema educativo y sin olvidar la participación plena de la persona en situación de discapacidad en todos los ámbitos de la vida, impulsando estilos de vida saludables y la responsabilidad social.

La protección de los vínculos familiares y comunitarios, reconocida en los artículos 133 de la Ley 7576 (Asamblea Legislativa, 1996b), Artículos 14 y 15 de la Ley 8460 (Asamblea Legislativa, 2005), y Artículo 4 inciso *h* de la Ley 9582 (Asamblea Legislativa, 2018), se ve respaldada por los artículos 10, 11, 12 y 20 de la Ley 7600 (Asamblea Legislativa, 1996a), que valoran la vida familiar, comunitaria y las organizaciones de la sociedad civil como parte esencial del desarrollo integral. Esta coincidencia normativa promueve la empatía, la comunicación y la participación democrática en contextos educativos. Finalmente, la evaluación periódica del proceso de reinserción, establecida en los artículos 20 y 21 de la Ley 8460 (Asamblea Legislativa, 2005), y Artículos 28 y 41 de la Ley 9582 (Asamblea Legislativa, 2018), se articula con los artículos 3, 9, 13 y 14 de la Ley 7600 (Asamblea Legislativa, 1996), que establecen mecanismos de seguimiento y evaluación para garantizar la efectividad de las medidas de inclusión. Este proceso contribuye al desarrollo del pensamiento sistémico, la metacognición y el manejo de la información, elementos clave para una educación centrada en el aprendizaje significativo y la mejora continua.

La consideración de la Ley 7600 (Asamblea Legislativa, 1996a) en los procesos de egreso se vuelve especialmente importante al saber que, como mencionaron las personas participantes en la sección pasada, el 100% de la población estudiantil requiere apoyos educativos. Es evidente

que el rezago educativo con el que ingresa la población privada de libertad al IPEC, tiene sus repercusiones a corto, mediano y largo plazo. Por esta razón, al momento de egresar, esas habilidades cognitivas y de aprendizaje que se han intentado fortalecer dentro del centro de internamiento especializado, deben seguirse abordando de manera transversal en los diferentes espacios en los que la persona podrá tener participación; llámese estudio, grupos comunales y sociales.

La articulación normativa entre la Ley N° 7600 y las demás disposiciones legales revisadas evidencia que la inclusión y el respeto por la autonomía no son únicamente principios abstractos, sino prácticas concretas que deben permear el currículo y la acción pedagógica. Reconocer a cada persona estudiante como sujeto de derechos implica diseñar experiencias educativas que promuevan la participación activa, la autorregulación y el pensamiento crítico, garantizando que la educación sea un espacio de equidad y transformación social. En este sentido, la intención pedagógica se orienta hacia la construcción de un currículo que no solo atienda las necesidades cognitivas, sino que también fortalezca la dimensión ética y ciudadana de la formación.

De esta manera, los procesos de inclusión y autonomía se convierten en pilares que sostienen la práctica docente y la responsabilidad social de las instituciones educativas. La educación inclusiva, respaldada por la normativa, exige un currículo flexible y contextualizado que permita a las personas menores de edad en situación de vulnerabilidad o discapacidad acceder a oportunidades reales de aprendizaje y participación. Este enfoque abre paso a la siguiente categoría: los elementos curriculares, donde se analizará cómo la intención pedagógica subyacente se relaciona directamente con la inserción social, consolidando la educación como un medio para la justicia, la equidad y la reintegración comunitaria.

#### 4.4.2 Los elementos curriculares: ¿Cómo se relaciona la intención pedagógica subyacente con la inserción social?

El currículum es definido como el conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanados por la instancia gubernamental correspondiente. Está estructurada mediante objetivos de mediación y evaluación que responden al marco político, cultural y económico que incide en el sistema educativo para determinar los conocimientos teórico-prácticos, habilidades, valores y experiencias comunes compartidas por un colectivo (Apple, 1996; Gimeno, 1998; Zabalza, 2004; Toruño, 2020).

De acuerdo con la Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular: Educar para la nueva ciudadanía (MEP, 2015) y el Plan de estudios para la educación de adultos (MEP, 1993) el planteamiento curricular para la educación de personas jóvenes y personas adultas se visualiza como una alternativa de oportunidades educativas flexibles, contextualizadas, pertinente, dinámico, relevante, funcional y permanente.

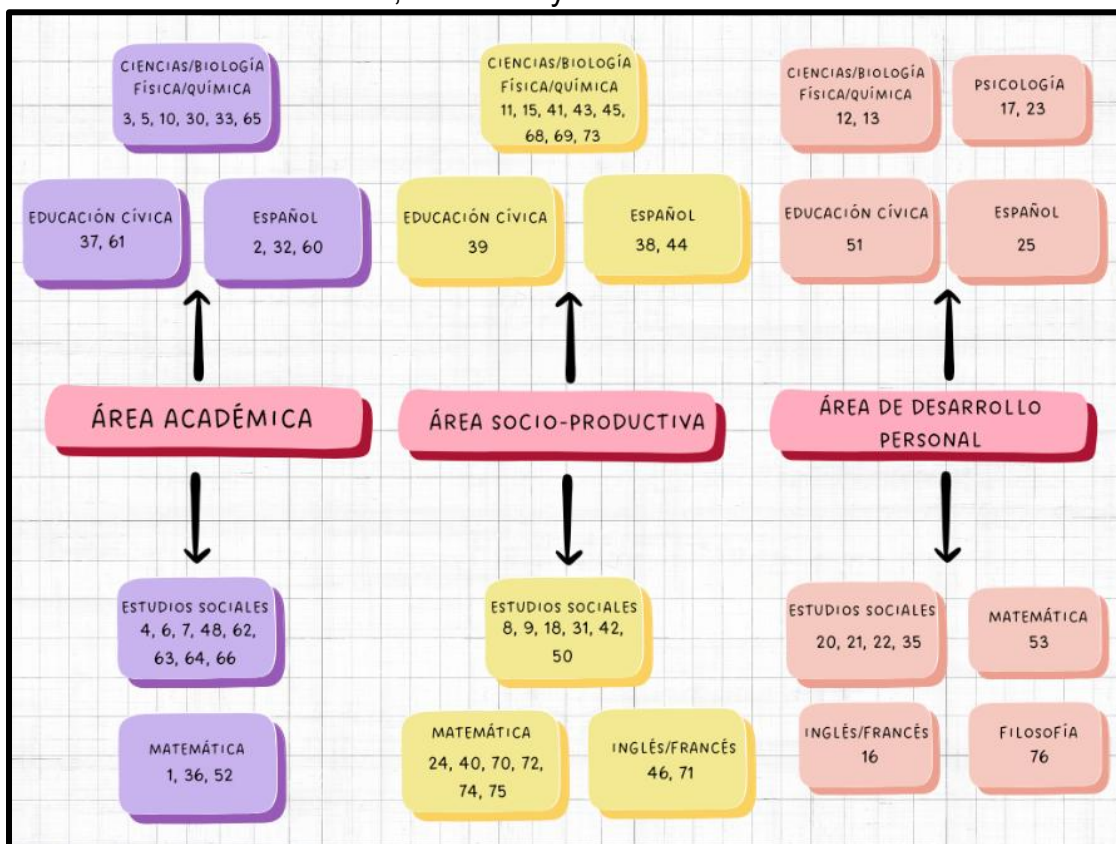
El proceso educativo de la población menor de edad que se encuentra en un centro especializado de internamiento está basado en un currículo cuyas principales fuentes son: la persona, la tecnología, la cultura y sus interacciones con el medio que les rodea (MEP, 2001). Este currículum toma en cuenta los intereses, ritmos de aprendizaje y las posibilidades de participación en el proceso educativo de forma integral (MEP, 2025a). Para lograr los aprendizajes significativos el currículum responde a tres áreas del desarrollo: Académica, Socio-productiva y Desarrollo Personal. El currículum organizado en tres niveles se conforma por módulos los cuales se distribuyen por periodos. Los módulos deben ser aprobados por la persona estudiante; en esa distribución se toman en cuenta los criterios de alcance de cada módulo, secuencia y continuidad,

para lograr aprendizajes significativos. Esta estructura modular, asociada con las atinencias, está fundamentada en la necesidad de organizar los contenidos culturales, científicos, técnicos y los procesos cognitivos en unidades elementales para obtener estructuras curriculares más flexibles que dinamicen la práctica educativa con las personas jóvenes y adultas.

Una atinencia es la equivalencia académica pertinente para una especialidad o materia específica dentro del sistema educativo costarricense. El módulo es una unidad de organización curricular que establece las situaciones de aprendizaje, sugiere las metodologías docentes y establece como punto de partida la experiencia o vivencia cotidiana de la propia persona menor de edad en su rol de persona estudiante. Se espera que, la persona docente motive a los participantes y enriquezca al máximo las experiencias de aprendizaje con diversos materiales didácticos, que posibiliten el logro de los propósitos de cada uno de los descriptores de los módulos (MEP, 2025). La figura 14 muestra un resumen de los módulos relacionados con las materias respectivas. Posteriormente se muestra la integración de los módulos en las tres áreas curriculares se desarrolla en las siguientes 3 categorías.

**Figura 14**

Articulación de los módulos, las áreas y las atinencias o materias.



Nota. Elaborado de acuerdo con MEP (2025a).

#### 4.4.2.1 Epistemología de la acción humana: área académica

El área académica establece la comprensión y aplicación de los saberes fundamentales estructurados y sistematizados de la cultura, la ciencia, las artes, las letras, la tecnología, la ética y la estética. Incorpora conocimientos fundamentales de historia y geografía para una mejor comprensión de la realidad social, económica y política del país con proyección futura. Integra conocimientos de las ciencias naturales que capacitan a la persona estudiante en la prevención y enfrentamiento de problemas de la salud pública, de problemas ambientales y de desastres naturales. Promueve la familiaridad y sensibilidad ante las expresiones

artísticas, literarias y deportivas; lo cual favorece la participación creativa de las personas en estas áreas. El objetivo transversal se orienta a la incorporación de la persona al mundo del trabajo con miras al fortalecimiento de su formación integral (MEP, 1993).

En este sentido **la intencionalidad** del currículum, desde su perspectiva académica, es **formativa**. De acuerdo con Gadamer (1993) este proceso de formación considera a la persona en constante transformación. Se consideran, por lo tanto, saberes fundamentales que influyen en la forma de construir o constituir el conocimiento (Grundy, 1987). El saber o los saberes no llegan a existir como algo separado de la persona, sino que la cambian progresivamente con el objetivo de alcanzar un ser humano que comprende los saberes fundamentales (Zuluaga et, al, 2011), se apropia de ellos y es capaz de aplicarlos en cualquier espacio, dando sentido a su mundo (Elias, 1987; Merleau-Ponty, 1945).

Esta acción formativa no se aleja de la colectividad, pues pretende formar seres humanos pensantes, con la capacidad de convivir con otras personas. Esto queda evidente cuando se analizan las propuestas metodológicas establecidas en los Módulos del Nivel I: *1 Aplicaciones cotidianas de la matemática* (MEP, 2018t); *2 Disfrutando del mundo de las palabras* (MEP 2018g), *3 Construyamos nuestro bienestar personal y comunitario* (MEP, 2018b); *4 Vida cotidiana: Deberes y derechos en el entorno cercano* (MEP, 2018j); *5 Promovamos el desarrollo humano en forma equitativa y sostenible* (2018b); *6 Relieve de mi cantón: conociendo mi patrimonio natural y cultural* (MEP, 2018j); *7 Historia y geografía de mi provincia* (MEP, 2018j) y *10 Cuidemos nuestro planeta y toda forma de vida* (MEP, 2018b).

En los Módulos del Nivel II: *30 La ciencia de lo humano para el desarrollo científico* (MEP, 2018c); *32 Crecemos en el lenguaje* (MEP, 2018h); *33 Entorno científico: seres vivos y energía en sostenibilidad* (MEP, 2018c); *36 Razonamiento de los números, la geometría y el álgebra para*

*la cotidianidad* (MEP, 2018t); 37 *Seguridad de las personas en Costa Rica* (MEP, 2018e); 48 *Cotidianidad del ser humano: desde la Edad Moderna en Europa y América Siglos XVI- XIX* (MEP, 2018k); y 52 *Aplicaciones de los números, la geometría y el álgebra en nuestro entorno* (MEP, 2018t).

Por su parte en el Nivel III las estrategias metodológicas se establecen en los Módulos: 60 *Nos comunicamos mejor* (MEP, 2018i); 61 *Sistemas y regímenes políticos, el estado costarricense garante de oportunidades para la construcción de la cultura democrática* (MEP, 2018f); 62 *¿Cómo las transformaciones sociales, económicas y políticas del mundo contemporáneo impactan a la sociedad actual? (siglo XIX- Época actual)* (MEP, 2018l); 63 *Una mirada a las problemáticas contemporáneas: repercusiones de la dinámica poblacional y dinamización espacial* (MEP, 2018l); 64 *Interdependencia e interconexión: Los patrones espaciales en la sociedad globalizada* (MEP, 2018l); 65 *Seres vivos en población* (MEP, 2018a); y 66 *Valorando nuestra sociedad* (MEP, 2018l).

En dichos módulos se plantean estrategias que toman como punto de partida la exploración de las temáticas mediante la indagación, parte de los conocimientos previos del estudiantado, para orientarles con preguntas de opinión, les invita a ser observadores, involucrarse en experimentos, registrando sus resultados, exponiendo su opinión, conversar con sus compañeros o compañeras de grupo y decidir sobre aspectos específicos del contenido. Considera las áreas social, económica y ambiental como ejes transversales que pueden servir de punto de partida (MEP, 2018a; MEP, 2018b; MEP, 2018c; MEP, 2018e; MEP, 2018f; MEP, 2018g; MEP, 2018h; MEP, 2018i; MEP, 2018j, MEP, 2018k; MEP, 2018l; MEP, 2018s; MEP, 2018t). Estas estrategias se asocian con lo que plantea Bourdieu (2008) cuando indica que la lógica colectiva, que trasciende el análisis científico, promueve agentes poderosos de cambio.

Este currículum debe situarse desde una pedagogía crítica en la que las personas docentes no solo se enfoquen en el contenido académico sino

en una posición en la que la persona estudiante sienta reflexione en su vida en libertad. La posibilidad de reinserción no recae solamente en la acción concreta de conocer y acceder al currículum que, por norma del Ministerio de Educación Pública, debe cumplir toda persona respecto a su formación educativa. Freire (1996/2005) señala que no se debe dejar de lado el proceso de alfabetización en la enseñanza de la lectura y la escritura como dimensiones esenciales para el desarrollo humano. Desde una perspectiva democratización, la alfabetización no debe ser un hecho programado, sino que permita una “lectura del mundo” que les rodea considerando los hechos históricos y sociales en los que se está inserto como ser humano (Freire, 1996/2005, p. 81-82).

Las estrategias pedagógicas empleadas mayormente en los módulos se centran en la exploración activa, la construcción colaborativa del conocimiento, la expresión creativa y la reflexión crítica. Se orienta al estudiantado a que realicen observaciones, experimentos y trabajo de campo, registrando sus resultados como parte de la indagación de temáticas sociales, económicas y ambientales. Esta exploración se debe complementar con el análisis de fuentes diversas como libros, enciclopedias, Internet, periódicos y documentos institucionales, para permitir ampliar la comprensión de temas como la seguridad vial, los derechos humanos y la gestión de riesgos. A partir de estos insumos, se elaboran esquemas, mapas conceptuales, afiches, papelógrafos y representaciones gráficas que facilitan la exposición y el intercambio de ideas en plenaria (MEP, 2018a; MEP, 2018c; MEP, 2018g). En este sentido, es importante acotar, que el acceso a internet es nulo. Por una norma del Ministerio de Seguridad las computadoras del centro educativo no tienen acceso libre a internet; por esta razón, los y las docentes utilizan más estrategias de búsqueda en periódicos que ellos consiguen o recurren a la búsqueda de información en libros y revistas que generalmente donan a la Biblioteca.

El personal docente del centro prioritariamente se centra en cumplir con los contenidos académicos utilizando materiales accesibles, de bajo costo, aprovechando recursos que encuentran en las comunidades donde residen y llegando a solicitar apoyos a instituciones privadas con las que tienen contacto. Las notas de campo evidencian que, ante cada contenido, hay por lo menos tres acciones: primero el material a utilizar y el espacio disponible para hacerlo que permite activar los saberes; en segundo lugar, la posibilidad de hacer partícipe de cada paso al estudiantado respetando los márgenes de convivencia establecidos. En tercer lugar, la posibilidad de establecer pequeños andamiajes de conocimientos entre una materia y otra, entre un módulo y otro.

La activación de saberes previos se realiza mediante técnicas como la lluvia de ideas, el interrogatorio cruzado y las preguntas dirigidas, que permiten conceptualizar fenómenos como el sistema vial y las amenazas naturales, vinculándolos con la realidad local. En subgrupos, por lo menos de 2 o 4 personas, el estudiantado participa en conversatorios, lecturas guiadas, entrevistas y actividades lúdicas, lo que fortalece su capacidad de análisis y su pensamiento sistémico. La expresión simbólica se promueve a través de dramatizaciones, sociodramas, canciones, poemas, coreografías y pantomimas, que permiten comunicar percepciones, emociones y aprendizajes de manera creativa (MEP, 2018g; MEP, 2018h; MEP, 2018k; MEP 2018l).

Además, se fomenta la elaboración de ensayos individuales que relacionan los contenidos con la situación actual, promoviendo la reflexión crítica y el compromiso personal. El uso de tecnologías digitales como videos, documentales y presentaciones enriquece el proceso de aprendizaje y facilita la construcción de productos creativos. Estos videos son previamente descargados por el grupo de docentes para poder tenerlos disponibles sin conexión a internet. También se impulsa la participación activa en discusiones grupales para permitir la reconstrucción conceptual

de los temas abordados consolidando así una educación integral, contextualizada y transformadora (MEP, 2018a; MEP, 2018f; MEP, 2018l; MEP, 2018u).

El currículum establece la formación en el área académica como un eje importante para alcanzar a formar a una persona de bien. La acción epistemológica de esta área se orienta a adquirir conocimientos teóricos y se asocia a la educación para la nueva ciudadanía desarrollado en el sistema formal. Especialmente en la dimensión cognitiva que implica la “adquisición de conocimientos, la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico sobre los temas globales, regionales y locales; así como reconocer las interconexiones e interdependencia de los diferentes países y poblaciones” (MEP, 2015, p. 20). Esta propuesta de educación formal o profesional se complementa con lo establecido por Mettifogo et al. (2015), enfocarse en las artes, las ciencias, las matemáticas y el desarrollo de habilidades y competencias para la lectura y escritura promueve la autonomía y reduce la reincidencia en el momento del egreso (Rosário, 2016).

Así mismo, el programa formativo con un currículum normado, se vuelve una oportunidad para la reinserción. Los centros de internamiento deben ser lugares donde existan programas completos de actividades constructivas que ayuden a las personas privadas de libertad a mejorar su situación social. Como mínimo, la experiencia en prisión no debería dejar a las personas que cometieron un delito en peor condición que al inicio de su condena, sino que debería ayudarles a mantener y mejorar su salud, así como su funcionamiento intelectual y social (Colye y Fair, 2018). Como mencionan Gairín y Ramírez, 2015, es necesario unir esfuerzos para que las personas jóvenes y adultas alcancen una educación secundaria completa. La educación sería la herramienta básica que les permite salir de círculos de violencia, de situaciones de vulnerabilidad, de la pobreza y generar su movilidad social. De esta forma el currículum que se plantea

desde los IPEC supone una opción educativa para las personas privadas de libertad el CFJZ, lo cual sería el mecanismo eficaz para lograr que muchas personas “jóvenes que no concluyeron oportunamente su secundaria la retomen y la completen” (Garín y Ramírez, 2015, p. 32).

La epistemología de la acción humana en el área académica se orienta hacia la formación integral de la persona estudiante, reconociendo que los saberes fundamentales no son simples contenidos aislados, sino experiencias que transforman progresivamente al ser humano. La intencionalidad del ejercicio docente, en un espacio reducido y segregado, en este marco, consiste en guiar procesos de aprendizaje que permitan a cada estudiante leer críticamente su realidad, comprender los fenómenos sociales, económicos y ambientales, y desarrollar competencias que favorezcan la participación activa en la vida comunitaria y laboral. Así, la enseñanza se convierte en un acto formativo que articula conocimiento, ética y sensibilidad cultural.

En consecuencia, el currículo no puede limitarse a la transmisión de información, sino que debe estructurarse como un espacio de construcción colaborativa y de exploración activa, donde la persona estudiante se reconozca como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La acción docente, fundamentada en esta intencionalidad, busca democratizar el acceso al conocimiento y fomentar la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico. De este modo, se percibe la inserción social como un proceso que se puede abordar desde lo interno de la institución educativa que funciona dentro de un centro carcelario, consolidando la educación como un medio de transformación y justicia.

#### *4.4.2.2 Acción sociológica y las interacciones desde la alteridad: área socio-productiva*

El área socio productiva constituye un eje integrador de la propuesta educativa porque se promueven aprendizajes que contribuyen al mejoramiento de la capacidad productiva de la persona en su medio social. Esto es relevante en el proceso formativo porque busca la integración de la persona (cuando sea adulta) en actividades socio-productivas tanto a nivel familiar, comunal, laboral, empresarial y social. Esta área promueve la asimilación de saberes teóricos y saberes prácticos; incluye el desarrollo de actitudes y destrezas en el ámbito socio-productivo como un eje dinamizador y humanizador (MEP, 1993).

Específicamente, el currículum tiene una **intencionalidad socio-productiva** que busca el uso adecuado de la ciencia y la tecnología en el mejoramiento de los procesos socio productivos en la familia, en los empleos formales e informales, en los grupos empresariales y en los proyectos socio-comunitarios. Se espera que la persona interprete las realidad científica y social y busque soluciones desde acciones solidarias entre hombre y mujeres en el mundo social y laboral; permite, además, el aprendizaje de lenguajes técnicos en función del desempeño adecuado de diversas tareas y funciones (MEP, 1993; MEP, 2001).

De acuerdo con Elías (1987) somos seres sociales, aprendemos haciendo y descubriendo desde la formación individual y colectiva. Esto genera que los aprendizajes de saberes teóricos impliquen el aprendizaje de saberes prácticos. Château (2008) indica que los saberes prácticos forman parte del proceso de aprendizaje desde la infancia. Por esa razón la puesta en práctica de habilidades permite a la persona no solo aprender, sino reflexionar y transformar su realidad.

Esto queda evidente cuando se analizan las propuestas metodológicas establecidas en los Módulos del Nivel I: *8 Actividades*

*humanas asociadas a los paisajes geográficos de mi provincia* (MEP, 2018j); *9 Costa Rica: una sociedad intercultural, multiétnica y plurilingüe* (MEP, 2018j); *11 Adoptemos estilos de vida saludables* (MEP, 2018b); *15 Protejamos y restauremos los procesos naturales que sustentan la vida* (MEP, 2018b); *18 Valoramos la importancia de la igualdad y la libertad a partir de nuestra historia colonial* (MEP, 2018j); y *24 Aplicaciones cotidianas de la matemática* (MEP, 2018t).

En el Nivel II se desarrollan los Módulos: *31 ¿Por qué es importante el estudio del espacio geográfico en el planeta Tierra?* (MEP, 2018k); *38 Variedades de la lengua* (MEP, 2018h); *39 Participación, representación y derechos humanos en la sociedad democrática* (MEP, 2018e); *40 Estadística básica* (MEP, 2018u); *41 Química de la Tierra y su formación* (MEP, 2018c); *42 Comprendiendo la historia: De la Edad Media al Renacimiento del siglo V al XVI* (MEP, 2018k); *43 Materia y energía en sociedad* (MEP, 2018c); *44 Los procesos plurisignificativos de la comunicación literaria* (MEP, 2018h); *45 Materia planetaria en sostenibilidad* (MEP, 2018c); *46 Nos comunicamos en otras lenguas* (MEP, 2018o y MEP, 2018r); y *50 Roles de trabajo y formas de comunicación en el mundo antiguo* (MEP, 2018k).

Para el Nivel III se establecen los siguientes módulos: *68 Aplicación de la química en el hogar y la comunidad* (MEP, 2018y); *69 Aplicaciones de la física en la vida diaria* (MEP, 2018n); *70 ¿Dónde está presente la estadística?* (MEP, 2018v); *71 Nos comunicamos en otras lenguas* (MEP, 2018s y MEP, 2018p); *72 ¿Cómo aplicar la estadística y la probabilidad en la vida diaria?* (MEP, 2018v); *73 Construyamos el futuro* (MEP, 2018a); *74 ¿Cómo relacionar la geometría y las relaciones algebraicas con nuestro entorno?* (MEP, 2018v); y *75 ¿Cómo nos puede ayudar las relaciones, el álgebra y la geometría a entender el mundo que nos rodea?* (MEP, 2018v).

En las estrategias de aplicación de conocimientos prácticos se orientan especialmente a que las personas estudiantes enriquezcan al

máximo las experiencias de aprendizaje con diversos materiales didácticos, que posibiliten el logro de los propósitos de cada uno de los descriptores de los módulos siguiendo una ruta de conceptos teóricos y su consecuente paso práctico. Están dirigidas las estrategias a considerar que la sociedad se transforma de manera acelerada, y, por tanto, el papel de la educación toma mayor importancia, en el desarrollo de personas ciudadanas que se autorrealicen y logren aportar a la sociedad en la que vive (MEP, 2018a; MEP, 2018b; MEP, 2018c; MEP, 2018e; MEP, 2018h; MEP, 2018j; MEP, 2018k; MEP, 2018n; MEP, 2018o; MEP, 2018p; MEP, 2018r; MEP, 2018s; MEP, 2018t; MEP, 2018u; MEP, 2018v; MEP, 2018y).

Desde la perspectiva curricular planteada en los módulos se “aprende haciendo”. Esto significa que se provee la posibilidad que la persona estudiante aplique los conocimientos adquiridos elaborando o desarrollando trabajos prácticos. De esta forma es común el planteamiento de dinámicas de roles con personajes específicos, desarrollo de experimentos con material concreto en grupos y la concreción de pasos en secuencia para obtener un producto final asumiendo los pasos como una sucesión de responsabilidades entre varias personas que persiguen el mismo fin.

Teóricamente, los módulos del área socio-productiva describen las estrategias más comunes para ser utilizadas en los periodos de clase. Una estrategia recurrente es la activación del conocimiento previo mediante dinámicas como la lluvia de ideas, el diálogo socrático, el interrogatorio cruzado y las preguntas dirigidas. Estas técnicas permiten que el estudiantado conecte sus experiencias personales con los contenidos curriculares, ya sea en geografía física, historia local o ciudadanía responsable. La persona docente, en su papel de mediador y problematizado también realiza repasos breves de contenidos previos para hacer a conexión con contenidos actuales. Este enfoque favorece la construcción de significados desde lo conocido hacia lo nuevo,

fortaleciendo la apropiación territorial y cultural del conocimiento (MEP, 2018t).

La producción creativa en subgrupos es una estrategia central para fomentar la imaginación, la negociación entre pares y la expresión espontánea. Se emplean actividades como la elaboración de croquis, mapas semánticos, murales, construcciones con plastilina o material moldeable, simulaciones de recorridos, narraciones, cuentos y dramatizaciones. Estas acciones permiten visualizar de forma concreta los conceptos específicos de la geografía y las formas del relieve costarricense, así como representar instituciones y problemáticas sociales desde la vivencia cotidiana. La presentación de los productos a sus compañeros y compañeras de grupo ofrece la posibilidad de exponer de manera espontánea ideas personales. El cierre reflexivo por parte de la persona docente consolida el aprendizaje colectivo y valora la diversidad de ideas (MEP, 2018b; MEP, 2018j; MEP, 2018k).

El análisis de figuras representativas de la comunidad, como líderes históricos, deportivos, culturales o políticos, se aborda mediante la elaboración de textos breves que destacan su importancia y aportes al desarrollo regional. Esta estrategia promueve el pensamiento crítico y el reconocimiento de referentes locales. Asimismo, se fomenta la deliberación sobre la participación ciudadana en distintos niveles (institucional, familiar y comunal), culminando en espacios de confrontación de saberes como charlas, foros o plenarias con invitados de la comunidad. Estas actividades fortalecen la conciencia cívica y el sentido de pertenencia (MEP, 2018b; MEP, 2018j; MEP, 2018h).

Se propone vincular los contenidos y productos creativos con otras asignaturas como informática educativa, artes plásticas y español, lo que permite una visión holística del aprendizaje. Además, se incorporan retos matemáticos como el cálculo mental, representaciones tabulares y resolución de problemas basados en contextos reales, integrando

habilidades lógico-matemáticas con el análisis territorial y social. Esta estrategia interdisciplinaria enriquece la experiencia educativa y favorece la transferencia de conocimientos entre áreas (MEP, 2018e; MEP, 2018r; MEP, 2018u).

Las acciones propuestas tienen una intención sociológica en tanto establecen el trabajo cooperativo entre varias personas. Se establece la convivencia entre diferentes personas como un principio de aprendizaje desde las interacciones grupales que enriquecen la experiencia y fomentan conductas positivas para comprender las motivaciones comunes (Goffman, 2001; Ritzer, 1993).

Es necesario considerar que la persona adolescente adquiere una mayor habilidad para adoptar prácticas sociales de sus pares etarios (Quijano et al., 2017), esto favorece el aprendizaje cooperativo, la adaptación y la puesta en práctica de metas en común. Horkheimer y Adorno (2018) indican que la formación desde una perspectiva sociológica depende de las interacciones entre un grupo de personas que pertenece a un mismo estrato social o grupo comunal.

Es importante considerar que, la persona estudiante, que está privada de libertad, vive momentos de soledad y aislamiento que, lejos de cumplir su supuesto papel resocializador, puede llegar a empeorar las condiciones de la persona (Horkheimer y Adorno, 2018 p. 262-63). Es por esta razón, que la propuesta de trabajo cooperativo debe ser crítica. Desde el enfoque sociológico la educación constituye una herramienta de empoderamiento con alta posibilidades de transformación social. Estas herramientas le permiten a la persona estudiante fortalecer las “capacidades para enfrentar el dinamismo y la interdependencia del mundo en el siglo XXI” así como “actuar de manera colaborativa y responsa, a fin de encontrar soluciones globales para los retos globales en búsqueda del bienestar colectivo” (MEP, 2015, p. 21-22).

De acuerdo con D´Ambrosio (2018) se entiende la alteridad como esa capacidad de comprender a la otra persona no solo como un ser humano, sino como una persona capaz de ponerse en el lugar de la otra y comprender sus intenciones, esto posibilita las relaciones sociales basadas en el diálogo, la conciencia y la valoración de las diferencias (D´Ambrosio, 2018, p. 6). Pasar de la individualidad a la colectividad en el campo educativo permite que se prepare a la persona para su retorno a la sociedad.

El área socio-productiva, al integrar saberes teóricos y prácticos, se convierte en un espacio privilegiado para que la persona estudiante reflexione sobre su realidad y la transforme mediante la acción solidaria y colaborativa. La intencionalidad del ejercicio docente en este ámbito no se limita a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que busca formar ciudadanos capaces de participar activamente en la vida familiar, comunal y laboral, con conciencia crítica y sentido de pertenencia. De este modo, la educación se proyecta como un motor de desarrollo humano y social, donde la productividad se entiende en clave de dignidad, equidad y responsabilidad compartida.

En consecuencia, las estrategias pedagógicas que vinculan la práctica con la teoría, la interdisciplinariedad con la creatividad, y la participación comunitaria con el pensamiento crítico, fortalecen la formación integral de la persona estudiante. El currículo, en este sentido, debe responder a los retos de una sociedad en constante transformación, preparando a las personas para enfrentar desafíos productivos, sociales y culturales desde la alteridad y la cooperación. En este sentido; sin embargo, para el personal docente llega a ser un reto pensar en la intención pedagógica subyacente cuando no existen verdaderas prácticas en cursos especializados. Se logró notar en las planificaciones docente que hubo enlaces y reuniones con personal de Instituto Nacional de Aprendizaje; no obstante, estas visitas se centraron en ofertar cursos que, no

necesariamente respondían a los deseos y aspiraciones de la persona estudiante. Por ejemplo, se ofrece de manera estandarizada cursos de belleza para mujeres y cursos de mecánica para varones. Es necesario, valorar como el proceso de inserción social, puede consolidarse desde el principio de la autonomía si la persona pudiera escoger en qué área técnica formarse. Esto le concedería a la educación un principio de justicia y transformación colectiva que favorecería el respeto por los derechos humanos. Por tanto, respondería de manera directa con el principio de la autonomía.

#### *4.4.2.3 Prácticas discursivas en la acción comunicativa: área de desarrollo personal*

El currículum propicia fundamental e **intencionalmente el desarrollo personal y la integración social** de las personas favoreciendo aspectos tales como la toma de conciencia de sus capacidades y limitaciones, aprecio y el respeto hacia las otras personas; el fortalecimiento de su autoestima; y el compromiso con su realización personal, de conformidad con su propio proyecto de vida. Además, busca que la persona asuma responsablemente su papel en la familia, en el trabajo y en la comunidad. Permite ofrecer una valoración de su propia cultura y la de las demás personas; vela por la promoción y defensa de los deberes y derechos del ser humano en su papel de ciudadano. Se aboga por la vivencia del liderazgo democrático, el desarrollo de una escala de valores personales, sociales y universales, el compromiso con la democracia y la paz (MEP, 1993; MEP, 2001). Desde el desarrollo personal se favorece capacidad de comunicación, es decir, de la expresión oral y escrita; así como la capacidad de comprensión y utilización de mensajes expresados mediante diferentes lenguajes (MEP, 1993).

En los Módulos de los diferentes niveles se desarrollan estrategias que permiten la estimulación de las habilidades desde múltiples perspectivas. Así se evidencia en el Nivel I en los Módulos: *12 Convivamos en entornos naturales y socioculturales seguros* (MEP, 2018b); *13 Modifiquemos nuestros patrones de consumo y producción para salvaguardar la integralidad del planeta* (MEP, 2018b); *16 Nos comunicamos en otras lenguas* (MEP, 2018ñ y MEP, 2018q); *17 Descubriendo mi estilo de aprendizaje* (MEP, 2018x); *20 Construcción de nuestro Estado -Nación para el fortalecimiento de la identidad nacional* (MEP, 2018j); *21 La sociedad costarricense actual: sus desafíos y oportunidades en el contexto mundial* (MEP, 2018j); *22 Espacios de participación y representación de mi cantón* (MEP, 2018j); *23 Planificando mi futuro* (MEP, 2018x); y *25 ¡Comunicándonos en la cotidianidad!* (MEP, 2018g). Adicionalmente se establece como un opcional el Módulo *81 Aprendamos a apreciar la música* (MEP, 2018w) y Módulo *100 Importancia de la actividad física: juegos pre-deportivos tradicionales y gimnasia formativa* (MEP, 2018w).

En el Nivel II en los Módulos: *35 La adaptación del ser humano a un medio cambiante* (MEP, 2018k); *51 Construyamos nuestra identidad ciudadana* (MEP, 2018e); y, *53 Comprendiendo nuestro entorno a través de la estadística* (MEP, 2018u) y en el Nivel III en el Módulo *76 Ética Profesional* (MEP, 2018m). Adicionalmente se establece como un opcional el Módulo *150 Introducción a la programación (Módulo básico)* (MEP, 2018v).

En estos módulos se plantean estrategias metodológicas que pretenden la estimulación de las habilidades discursivas mediante debates y habilidades de escritura. Comunicarse a través del lenguaje, y de la lengua como su expresión concreta; tiene múltiples manifestaciones según el contexto de la persona estudiante, para responder a las necesidades de entrar en contacto con sus pares. Este proceso comunicativo incluye las

habilidades de comunicación en otros idiomas (MEP, 2018g y MEP, 2018ñ y MEP, 2018q). Se espera que el estudiantado pueda desarrollar habilidades básicas de escritura mediante diversos ejercicios de redacción, que desarrolle las competencias lingüísticas y comunicativas que le permitan interactuar en diversos contextos sociales y culturales. Esto incluye comprender, expresar e interpretar ideas, sentimientos y opiniones en discursos orales y escritos. Para lograrlo, se integran conocimientos, habilidades, valores y actitudes, todos interconectados y esenciales para una comunicación efectiva y significativa. De esta forma, los ejes temáticos desarrollados en las atinencias de Ciencias (MEP, 2018b), Educación Cívica (MEP, 2018e) o Estudios Sociales (MEP, 2018j) solicitan a la persona estudiante ofrezca opinión y asuma una postura crítica sobre hechos relacionados con la identidad nacional, con hechos sociales como la pobreza, la delincuencia, el cambio climático y la responsabilidad ciudadana en un país democrático.

Las estrategias que más se propone utilizar en estos módulos están orientadas a transversalizar contenidos y competencias de manera que puedan planearse como actividades de inicio, desarrollo o cierre de clase. Para ello, se parte de la lectura cuidadosa de las competencias transversales, así como de los valores y actitudes esperadas, seleccionando los conceptos que mejor se ajusten al propósito pedagógico del día. Esta planificación exige una actitud creativa y comprometida por parte de la persona docente, quien debe generar un ambiente de disfrute y sensibilidad, reconociendo la lectoescritura como una forma de arte cargada de emotividad, ficción y expresión personal (MEP, 2018g; MEP, 2018j).

La naturaleza funcional de los módulos permite su articulación con otras asignaturas o atinencias mediante actividades integradoras como talleres de temas específicos, pintura, música, poesía y otras formas de expresión artística. Estas actividades deben tener sentido andragógico, es

decir, deben responder a los intereses, expectativas, necesidades y realidades del estudiantado en etapa adolescente o persona adulta joven (MEP, 2018q; MEP, 2018w; MEP, 2018x). Por ello, es indispensable conocer las características particulares de la población estudiantil, para garantizar que el aprendizaje sea significativo y contextualizado.

Una estrategia clave es el desarrollo de la capacidad de las personas estudiantes es reconocer su estilo de aprendizaje. Se parte del principio de que no existe una única forma de aprender, sino que cada persona posee preferencias y tendencias que configuran su estilo particular. En este sentido, los módulos facilitan la identificación de estos estilos mediante el reconocimiento de las características individuales, lo cual permite perfeccionar las formas de aprender y fortalecer aquellos estilos que aún no han sido ejercitados (MEP, 2018x) . En este sentido, se promueve la diversidad de estrategias de enseñanza, tanto para docentes como para estudiantes, reconociendo que cada persona aprende de manera distinta.

Otra estrategia fundamental es la promoción de la autogestión del aprendizaje. Se busca que el estudiantado deje de ser un receptor pasivo y se convierta en protagonista activo de su proceso educativo. Este modelo auto-directivo implica el desarrollo de cogniciones, conductas y afectos orientados al cumplimiento de objetivos académicos, fortaleciendo la autonomía y la responsabilidad personal (MEP, 2018x; MEP, 2018j; MEP, 2018m; MEP, 2018ñ).

Asimismo, se incorporan contenidos que abordan preocupaciones globales como la democracia, los derechos humanos, los conflictos armados y la identidad cultural. Estas temáticas se trabajan desde una perspectiva crítica y contextualizada, considerando los intereses y necesidades reales de la población joven y adulta. Se busca que el estudiantado reivindique su sentido de identidad etaria, comunal y nacional, fortaleciendo sus raíces y solidaridades para construir un presente y futuro

colectivo. Se promueve la vivencia de valores éticos, estéticos y ciudadanos, con respeto hacia la interculturalidad y la diversidad. El módulo fomenta actitudes incluyentes y equitativas, reconociendo y valorando las diferencias culturales, ideológicas y emocionales. A través de estas estrategias, el estudiantado expresa ideas, sentimientos, valores y actitudes que contribuyen al desarrollo de su identidad individual y colectiva, en un entorno educativo humanista, libre de exclusión y discriminación (MEP, 2018e, MEP, 2018j; MEP, 2018k; MEP, 2018u).

Esta es la principal razón por la que se da tanta importancia al estudio de la lengua desde la visión de su funcionalidad. En este sentido, se da énfasis en la promoción de espacios educativos en los cuales la persona estudiante fortalezca el uso de la lengua y la comprensión lectora según su nivel y avance, con el fin de que conozca y reconozca en ella, no una lista más de nomenclaturas, sino herramientas para las habilidades necesarias de comunicación asertiva con las otras personas y para entrar en un diálogo con los textos literarios y no literarios que ofrecen la realidad mediata e inmediata, nacional y global (MEP, 2018h, MEP, 2018e y MEP, 2018u).

Estas prácticas discursivas están acordes a la propuesta de Transformación curricular para la nueva ciudadanía (MEP, 2015) en la que se indica que, además de las habilidades cognitivas desarrolladas en el área académica se deben estimular las “habilidades no cognitivas, las cuales incluyen destrezas sociales tales como empatía y resolución de conflictos, habilidades comunicativas, aptitudes para trabajar en redes e interactivamente con personas de diferentes orígenes, culturas y perspectivas” (MEP, 2015, p. 22).

Para Habermas (1987) la comunicación es un elemento clave en procesos de socialización. En este sentido, las interacciones entre las personas se basan en la premisa de que el entendimiento mutuo promueve el debate y la construcción de ideas colectivas. García y García (2001)

establecen que la socialización es un proceso fundamentado en las interacciones sociales subyacentes, de esta forma la persona se involucra en actividades de socialización desde las que propicia experiencias según sus intereses, valores, determinantes sociales y actitudinales. Estas experiencias proponen nuevas interacciones cada vez más conscientes. Elías (1990) señala que las prácticas discursivas están intrínsecamente correlacionadas con las relaciones sociales, de ahí que la educación cumpla un papel fundamental en el desarrollo de prácticas discursivas que promueven el pensamiento crítico y la reflexión (Rojas, 2018).

Las relaciones sociales y procesos discursivos que se aborden natural, estructurada e informalmente, tendrán un efecto resocializador en los procesos de egreso. De acuerdo con Blazich, (2007) es muy delgada la línea entre ser una persona estudiante en privación de libertad o ser una persona privada de libertad estudiante, debido a esta paradoja, se espera que el proceso de encierro cumpla un proceso resocializador. De esta forma el centro educativo no forma o prepara para la vida futura (para cuando salga en libertad), sino prepara desde hoy a la persona desde su integralidad ofreciendo una vida digna; lo que le permita habilitar y rehabilitar los espacios de libertad.

El área de desarrollo personal, al centrarse en las prácticas discursivas y la acción comunicativa, reafirma que el lenguaje es un medio esencial para la construcción de identidad, ciudadanía y convivencia democrática. La intencionalidad del ejercicio docente en este ámbito se orienta a que la persona estudiante reconozca sus capacidades, fortalezca su autoestima y asuma con responsabilidad su papel en la familia, la institución educativa, la comunidad y la sociedad. La comunicación, en sus múltiples manifestaciones, se convierte en un puente para la expresión de ideas, emociones y valores, consolidando un aprendizaje significativo y humanista.

En este sentido, las estrategias metodológicas que promueven debates, escritura crítica y actividades integradoras con otras áreas del currículo, permiten que la persona estudiante desarrolle competencias lingüísticas y comunicativas que trascienden el aula y se proyectan hacia la vida social y cultural. La acción docente, comprometida con la diversidad de estilos de aprendizaje y la autogestión, fomenta la autonomía y la responsabilidad personal, preparando a los estudiantes para participar activamente en contextos democráticos y multiculturales. Este aspecto se vuelve complejo cuando la mayoría del estudiantado tiene serias dificultades de comunicación. Se logró observar que algunas veces, la población no comprendía las instrucciones orales o escritas. Requerían apoyo para ordenar sus ideas y hablar en público. Además, constantemente, se hacía un llamado a evitar el uso de lenguaje soez, ofensivo o peyorativo. En este sentido, la intencionalidad docente se enfocó a valorar los procesos de inserción social considerando posibles escenarios en los que ellos y ellas podrían interactuar; estos pueden ser escenarios donde se conversa con el público, se solicita un apoyo, se responde a una entrevista de trabajo o simplemente se entabla una conversación.

#### **4.5 Los elementos legales y curriculares: ¿Cómo se relaciona el currículum desarrollado en el IPEC con la intención pedagógica subyacente en la Política Educativa Costarricense?**

De acuerdo con la Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular: Educar para la nueva ciudadanía (MEP, 2015), la persona estudiante es el eje central del proceso educativo. Por lo tanto, la persona docente desarrolla la mediación pedagógica para estimular los 4 saberes de la nueva ciudadanía: saber ser, saber hacer, saber conocer y

saber convivir. Estos 4 saberes se desarrollan en las 4 dimensiones y las 13 habilidades anteriormente descritas.

En este sentido todos los módulos incluyen un enfoque transversal de ciudadanía activa, respeto por la diversidad y la participación contextualizada. De acuerdo con la UNESCO (2015) y el MEP (2015), la educación para la ciudadanía mundial implica el aprendizaje desde la cognición, lo socioemocional y conductual; por tanto, los centros educativos, desde la base de los derechos humanos, abordan contenidos que influyen en la toma de decisiones sociales, platican sobre problemas sociales y replantean sus creencias y valores. Se espera que la persona estudiante reflexione sobre aquellas situaciones que implican un dilema ético relacionado con responsabilidades sociales y políticas (UNESCO, 2020).

La mayoría de los módulos promueve el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración como ejes clave para la reinserción social. De esta forma, se espera que la persona estudiante en formación interactúe con sus pares, en diferentes grupos sociales para desarrollar y aplicar competencias para el compromiso cívico. También propone acciones para convertirse en gerentes de cambio positivo (UNESCO, 2015). El desarrollo de los procesos educativos en los centros de internamiento especializado se vuelve un aspecto difícil dados los altos índices de violencia, las crisis respecto al personal especializado y las dificultades que se enfrentan las personas docentes en la cotidianidad. Por esta razón, el acto educativo implica una responsabilidad social, política, emancipatoria y comprometida (Freire, 1994; UNESCO, 2018).

Áreas como el desarrollo de la Lengua (oral y escrita), la Cívica, la Música, la Informática y la Educación Física aportan particularmente al empoderamiento socio-restaurativo utilizando; primeramente, la voz como un medio de expresión respetuoso, asertivo y oportuno; aceptando la

libertad de expresión como un acto responsable, no violento (UNESCO, 2019). En segundo lugar, estimulando habilidades para el trabajo en grupo, en equipos y desde el aprendizaje cooperativo (UNICEF, 2024). En tercer lugar, se promueve la identidad personal de la persona que ha cometido un delito, resignificándola como ser humano. No es un secreto que a lo interno de las prisiones se desarrollan circunstancias adversas que afectan la convivencia entre pares, altera la dinámica en términos más punitivos y afecta la integralidad de la persona. Por esta razón, las personas privadas de libertad requieren reconstruir lazos afectivos y sociales, especialmente con las familias y las comunidades de acogida (UNESCO, 2014).

Más allá de las nuevas tecnologías, es necesario el replanteamiento de programas informáticos que estimulen nuevas competencias digitales. La mayoría de las personas jóvenes privadas de libertad no acceden a programas informáticos actualizados pues dependen de una serie de restricciones impuestas por el Ministerio Público; por lo que podrían considerarse analfabetas digitales (OEI, 2013). Esta situación agrava la brecha entre los conocimientos académicos adquiridos y los conocimientos prácticos desarrollados.

Finalmente, el papel de la Educación Especial como disciplina está centrado en un modelo curricular que permite ver que el término diversidad más allá de las condiciones de discapacidad. Por esta razón, se requiere, un cambio en la organización de los centros educativos y en las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas. La Educación Especial puede proveer grandes aportes pues maneja una amplia y diversa gama de herramientas educativas (metodologías, equipamiento, materiales y recursos humanos) que pueden garantizar la inclusión de las personas estudiantes independientemente de su condición física, psicosocial o intelectual (OEI, 2013 p. 93, 94). La tabla N° 12 muestra la relación entre los módulos de la malla curricular específicas en materia penal juvenil y su relación con la intención pedagógica y las acciones de la inserción social.

**Tabla 12**

Relación entre módulos de la malla curricular específicas en materia penal juvenil y su relación con la intención pedagógica y las acciones de la inserción social.

<b>Módulo</b>	<b>Intención pedagógica</b>	<b>Acciones clave</b>	<b>Inserción social (jóvenes en privación de libertad)</b>
Módulo 32 – Español	Fortalecer el lenguaje como herramienta de pensamiento y ciudadanía	Lectura crítica, producción oral y escrita, diálogo	Fomenta expresión personal, pensamiento crítico y herramientas comunicativas clave para la reintegración
Módulo 36 – Matemáticas	Aplicar el razonamiento lógico en la vida cotidiana	Resolución de problemas, evaluación contextual, argumentación matemática	Desarrolla habilidades para tomar decisiones informadas y fortalecer autonomía
Módulo 38 – Español	Reconocer variedades del lenguaje en contextos funcionales	Lectura crítica, expresión oral, análisis contextual	Promueve la inclusión lingüística y la comprensión de entornos sociales diversos
Módulo 40 – Matemáticas	Comprender e interpretar datos en la vida diaria	Estadística básica, lectura de gráficos, toma de decisiones	Apoya pensamiento analítico y evaluación crítica de la realidad
Módulo 46 – Inglés	Desarrollar competencias comunicativas mediante escenarios reales	Producción oral y escrita, debates, trabajo colaborativo	Empodera a los jóvenes para comunicarse más allá de su entorno inmediato
Módulo 51 – Educación Cívica	Construir identidad ciudadana desde la diversidad	Afiches, debates, mapas conceptuales, análisis de tradiciones	Promueve la reflexión sobre pertenencia, equidad e inclusión social

<b>Módulo</b>	<b>Intención pedagógica</b>	<b>Acciones clave</b>	<b>Inserción social (jóvenes en privación de libertad)</b>
Módulo 52 – Matemáticas	Aplicar conceptos matemáticos a entornos físicos y socioculturales	Problemas contextualizados, representación gráfica, colaboración	Brinda herramientas para resolver situaciones reales y fortalecer la agencia personal
Módulo 60 – Español	Mejorar la comunicación asertiva en contextos sociales	Producción escrita y oral, análisis funcional del lenguaje	Fortalece relaciones interpersonales y desarrollo de habilidades socioemocionales
Módulo 66 – Estudios Sociales	Analizar los procesos históricos y sus implicaciones actuales	Relatos, entrevistas, mapas conceptuales, análisis crítico	Despierta la conciencia histórica y potencia la construcción de nuevas narrativas personales
Módulo 71 – Inglés	Fortalecer competencias lingüísticas mediante tareas comunicativas	Escenarios funcionales, producción colaborativa, evaluación crítica	Aumenta autoestima, posibilidad laboral y participación ciudadana multilingüe
Módulo 76 – Química	Comprender procesos químicos aplicables al entorno social	Experimentos, análisis de materiales, contextualización	Promueve el pensamiento científico, solución de problemas y valoración del entorno
Módulo 81 – Música	Desarrollar sensibilidad estética y expresión musical	Audiciones, creación de instrumentos, collages sonoros	Estimula expresión emocional, creatividad y empatía cultural
Módulo 100 – Educación Física	Valorar el cuerpo como instrumento de desarrollo integral	Juegos, rutinas, acrosport, técnicas de relajación	Mejora autoestima, salud física y canalización emocional en contextos limitados

<b>Módulo</b>	<b>Intención pedagógica</b>	<b>Acciones clave</b>	<b>Inserción social (jóvenes en privación de libertad)</b>
Módulo 139 – Informática	– Aplicar tecnología al mundo laboral y organizativo	Word, PowerPoint, gestión de archivos, proyectos	Desarrolla competencias digitales clave para la empleabilidad y la inclusión tecnológica
Módulo 35 – Estudios Sociales	– Entender adaptación humana frente al cambio ambiental	Diagnóstico de riesgo, gestión de recursos, mapas	Promueve resiliencia, conciencia ambiental y construcción de propuestas comunitarias
Módulo 37 – Educación Cívica	– Promover la seguridad ciudadana y la cultura vial	Análisis legal, mapas de riesgo, planes comunitarios	Fomenta participación responsable y construcción de espacios seguros
Módulo 42 – Estudios Sociales	– Comprender transiciones históricas relevantes	Comparación entre épocas, sociodramas, análisis crítico	Potencia la reflexión sobre los legados culturales y personales
Módulo 62 – Estudios Sociales	– Analizar transformaciones globales y su impacto local	Estudio de conflictos, murales, debates, mapas	Fomenta pensamiento geopolítico y comprensión de causas estructurales de desigualdad
Módulo 51 – Educación Cívica	– Reflexionar sobre identidad, género e interculturalidad	Carteles, entrevistas, legislación, expresiones visuales	Promueve el respeto por la diversidad y reconstrucción de la autoestima
Módulo 61 – Educación Cívica	– Estudiar regímenes políticos y democracia	Propuestas ciudadanas, estudio comparativo, debates	Incentiva participación política informada y valoración de los derechos

<b>Módulo</b>	<b>Intención pedagógica</b>	<b>Acciones clave</b>	<b>Inserción social (jóvenes en privación de libertad)</b>
Módulo 46 – Inglés II	Comunicarse en escenarios diversos con enfoque ciudadano	Escenarios reales, escritura colaborativa, prácticas sostenibles	Ofrece lenguajes de reconciliación, empleabilidad y expresión intercultural
Módulo 60 – Español II	Fortalecer la expresión oral y escrita en contextos funcionales	Redacción, diálogo, lectura crítica	Facilita el desarrollo de voz propia y reconstrucción de identidad

Nota. Elaborado según MEP (2015) y MEP (2025a)

Basta decir que, tácitamente, los módulos no indican el acercamiento o la relación entre los elementos legales y la propuesta en la malla curricular de sus objetivos, metodologías, saberes, contenidos y valores. No obstante, esta relación se establece desde la revisión documental. La tabla N° 13 muestra la relación entre las normativas específicas en materia penal juvenil y su relación con la intención pedagógica de la política educativa

### **Tabla 13**

Coincidencias normativas entre las 4 leyes: Ley N° 7600, Ley N° 7576, Ley N° 8460 y Ley N° 9582 y su relación con la intención pedagógica de la política educativa.

<b>Eje común</b>	<b>Artículos relevantes</b>	<b>Intención pedagógica</b>
Reconocimiento de la persona menor de edad como sujeta de derechos	Ley 7576: Art. 7, 10 Ley 7600: Art. 1, 3, 4, 5 Ley 8460: Art. 4, 9 Ley 9582: Art. 1, 4. g	Promover autonomía, autorregulación y pensamiento ético

<b>Eje común</b>	<b>Artículos relevantes</b>	<b>Intención pedagógica</b>
Enfoque restaurativo y socioeducativo	Ley 7576: Art. 121–127 Ley 7600: Art. 3, 6, 7 Ley 8460: Art. 5, 6, 18 Ley 9582: Art. 4. h, 4. i	Fomentar empatía, resolución de problemas y compromiso con el entorno
Participación activa de la persona menor en su proceso	Ley 7576: Art. 134–136 Ley 7600: Art. 3, 5, 6, 10, 13 Ley 8460: Art. 6–8 Ley 9582: Art. 4. l	Desarrollar autonomía, pensamiento crítico y habilidades de vida y carrera
Coordinación interinstitucional para la reinserción	Ley 7576: Art. 43, 136 Ley 8460: Art. 16, 17 Ley 9582: Art. 3, 4.d	Fortalecer colaboración, ciudadanía global y manejo de la información
Acceso a educación, salud, cultura, trabajo y recreación	Ley 7576: Art. 27, 131 Ley 7600: Art. 15, 31, 54, 55 Ley 8460: Art. 9–11 Ley 9582: Art. 4. d	Impulsar estilos de vida saludable, responsabilidad personal y social
Protección de vínculos familiares y comunitarios	Ley 7576: Art. 133 Ley 7600: Art. 3, 6, 8, 10, 11 y 12 Ley 8460: Art. 14, 15 Ley 9582: Art. 4.h	Promover empatía, comunicación y participación democrática
Evaluación periódica del proceso de reinserción	Ley 8460: Art. 20, 21 Ley 9582: Art. 28, 41	Desarrollar pensamiento sistémico, aprender a aprender y manejo de la información

Nota. Elaborado según MEP (205); MEP (2025a), Asamblea Legislativa (1996a, 1996b, 2005, 2018).

Es evidente que el marco normativo progresista se plantea desde una visión garantista de derechos desde la que reconoce la condición especial de la persona menor de edad como un ser humano en desarrollo. Pese a ser un país con las condenas más largas de a región en materia penal juvenil, en la práctica se promueven medidas de desjudicialización con miras a un proceso de reinserción paulatino. La reparación del daño mediante programas especializados individualizados aboga por la reconstrucción de vínculos, más allá del echo punitivo orientando a la persona estudiante a tomar decisiones pensadas, no precipitadas. La coordinación interinstitucional es relevante en tanto ofrece la posibilidad de garantizar condiciones sociales, económicas y educativas para una inserción social real.

El éxito de estas normas depende del establecimiento de política pública, la formación continua de las personas profesionales, la voluntad política y la reducción del estigma social de aquellas personas que están o estuvieron en conflicto con la ley. La persona docente es la principal tomadora de decisiones curriculares en el aula, puede contar con diversos apoyos, por ejemplo, libros de texto, fichas, recursos digitales y tecnológicos; sin embargo, estos no pueden, ni deben sustituir la mediación pedagógica pertinente, que responda al contexto en el cual se desarrolla el proceso educativo con el propósito de generar un sistema educativo más equitativo y de calidad (MEP 2023).

Los programas de educación formal y formación vocacional constituyen un pilar central de la prevención del delito en contextos de privación de libertad y en la transición al egreso. La evidencia internacional muestra que completar niveles educativos (básica, secundaria) y sumar certificación técnica-laboral se asocia con menores tasas de reincidencia y mejores trayectorias de reintegración (empleabilidad, estabilidad de ingresos, identidad prosocial). Esta relación se recoge en revisiones recientes que sitúan a la educación y la capacitación como componentes

con impacto preventivo medible en la reducción de la reincidencia y en la mejora de la reintegración social (Augustine, et al. 2024).

De manera complementaria, la *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention* (OJJDP) mantiene un *Model Programs Guide* que cataloga intervenciones educativas y de reingreso con criterios de evidencia, ofreciendo a sistemas escolares y de justicia juvenil un repositorio para seleccionar modelos con resultados demostrados. Junto a la escolaridad formal, los enfoques de Desarrollo Positivo de la Juventud (PYD) estructuran programas que fortalecen habilidades socioemocionales, liderazgo, toma de decisiones y vínculos prosociales con adultos significativos, lo que incrementa factores protectores y reduce trayectorias de riesgo (Chloupis y Kontompasi, 2025). La síntesis de políticas basadas en el respeto por los derechos humanos y la responsabilidad social documenta que las intervenciones preventivas y de intervención temprana disminuyen el ingreso o retorno al sistema penitenciario. Esto apuntala a la resiliencia juvenil al articular oportunidades, relaciones y apoyos consistentes. En la práctica, estos programas integran módulos de autorregulación emocional, resolución de conflictos y comunicación asertiva, que son claves para el desistimiento y la convivencia escolar y comunitaria post-egreso (Youth gov, s. f.).

En los centros educativos y en los centros de justicia juvenil, los programas de justicia restaurativa se posicionan como un tercer eje de prevención, al promover responsabilización, reconocimiento del daño y reparación en clave formativa. El informe de RAND (Augustine, et al. 2024) sobre prácticas restaurativas en el ámbito educativo y de desvío juvenil muestra reducciones de conflictos, mejoras en el clima escolar y una menor canalización hacia el sistema penal, contribuyendo a cortar el camino que lleva de la escuela a la prisión (*school-to-prison pipeline*). Estos dispositivos restaurativos, cuando se integran con itinerarios académicos y de habilidades para la vida, fortalecen las probabilidades de desistimiento al

transformar las normas de interacción y reconstruir lazos con la comunidad receptora.

Un cuarto componente clave son los programas de reingreso y transición (reentry), que aseguran continuidad educativa, derivación a servicios de apoyo, intermediación laboral y acompañamiento en los primeros meses post-egreso. El *Model Programs Guide* de OJJDP ofrece un buscador de iniciativas con evidencia en todo el continuum (prevención–intervención–reingreso), útil para adaptar rutas de transición que eviten quiebres en la escolaridad y el apoyo psicosocial. La consistencia de estas rutas de reingreso es fundamental para que el “salir en libertad” se traduzca en no reincidir, abriendo posibilidades reales de participación y agencia en la comunidad.

Finalmente, los sistemas más efectivos integran evaluaciones de riesgo, necesidades y fortalezas para construir planes educativos individualizados. Herramientas estandarizadas como el *Youth Assessment and Screening Instrument* (YASI) permiten ajustar metas académicas y de competencias a la situación de cada joven, incorporar apoyos trauma-informados y focalizar los recursos donde generan mayor prevención. Este uso de evaluación y planificación fortalece la coherencia pedagógica de los programas anteriores: escolaridad y formación vocacional, PYD, justicia restaurativa y reingreso, cerrando el círculo entre intención pedagógica, oportunidades de inserción social y prevención del delito (Chloupis y Kontompasi, 2025).

## Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

El presente capítulo aporta una mirada general del proceso investigativo. Abarca la información recopilada y estructurada en los cuatro capítulos anteriores. Las conclusiones se ordenan considerando los tres objetivos de investigación. Se parte de las preguntas de investigación planteadas en el capítulo uno a modo de pregunta generadora para luego entrelazar en formato de párrafos las principales conclusiones.

El propósito del primer objetivo de investigación consistió en *Identificar los elementos legales implicados en el proceso formativo para la inserción social de personas menores de edad desde el currículum y la intención pedagógica del ejercicio docente*. Este objetivo derivó en dos preguntas tendientes a conocer esos elementos legales que están implicados en el proceso formativo de la persona menor de edad privada de libertad y cómo se relaciona este proceso formativo con la intención pedagógica del ejercicio docente.

El segundo objetivo propuso *caracterizar los diferentes elementos que componen el currículum costarricense para la educación de personas menores de edad privadas de libertad y su relación con la inserción social* plantea una pregunta de investigación. De este objetivo, la pregunta orientadora se relacionaba con conocer los elementos del currículum costarricense para la educación de personas menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí y si estos propician su inserción social.

Finalmente, el tercer objetivo se enfocó en *analizar la relación entre los procesos formativos desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente con las oportunidades de inserción social de la persona menor de edad privada de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí* se asocia con una pregunta que permitiría relacionar los

procesos formativos desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente con la inserción social de personas menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí.

## **5.1 Conclusiones:**

5.1.1 ¿Cuáles elementos legales están implicados en el proceso formativo de la persona menor de edad privada de libertad?

La Ley N.º 7576, promulgada por la Asamblea Legislativa de Costa Rica en 1996, constituye un hito en la transformación del sistema penal juvenil en el que solo se establecía el tratamiento para las personas adultas en conflicto con la ley. Esta norma jurídica establece un enfoque integral, educativo y restaurativo para el tratamiento de las personas menores de edad en conflicto con la ley. Esta normativa se fundamenta en cinco elementos clave que articulan su visión humanista y pedagógica. En primer lugar, los principios rectores garantizan la protección integral de la persona menor de edad, el respeto por su interés superior y la promoción de su reinserción familiar y social mediante una formación integral. En segundo lugar, se reconoce el derecho a la justicia especializada, estableciendo sanciones diferenciadas según la edad: de 12 a 15 años, un máximo de 10 años de internamiento en centros especializados; y de 15 a 18 años, hasta 15 años de internamiento, según lo dispuesto en el artículo 131.

Tercero, el internamiento en centros especializados busca evitar el contacto con personas adultas privadas de libertad, y exige condiciones adecuadas para atender las necesidades específicas de esta población, conforme a los estándares internacionales (ONU, 1985; ONU, 1990a). Cuarto, se priorizan las sanciones socioeducativas como la amonestación, la advertencia, los servicios comunitarios, la reparación del daño y la

libertad asistida, según los artículos 121 y 124, reservando el internamiento para casos de incumplimiento de estas medidas. Finalmente, se garantiza la confidencialidad y privacidad de la identidad del menor infractor, como mecanismo para facilitar su reintegración sin estigmatización.

Más allá de su función reguladora, la Ley N.º 7576 redefine el proceso penal juvenil como una oportunidad educativa, reconociendo a la persona menor como un ser humano en desarrollo y promoviendo medidas restaurativas por encima del castigo. Este enfoque, desarrollado desde planes individuales, involucra activamente a la propia persona que ha cometido un delito, la familia, la comunidad y el Estado en la formación de la persona menor de edad, articulando las sanciones con procesos de aprendizaje, responsabilidad y reinserción.

En el marco de los esfuerzos de alineación curricular del MEP (2025b), esta ley ofrece un referente normativo fértil para integrar dimensiones como la ciudadanía, la convivencia y el desarrollo personal, fortaleciendo la educación como herramienta de inclusión y justicia social. En suma, la Ley N.º 7576 representa un avance sustantivo en la protección de los derechos de los adolescentes, consolidando un modelo de justicia juvenil centrado en la dignidad humana, la educación y la transformación social.

La Ley N.º 8460, promulgada por la Asamblea Legislativa de Costa Rica en 2005, constituye un avance en el tratamiento de las sanciones penales juveniles, al establecer un marco legal especializado que prioriza la justicia restaurativa, el desarrollo personal y la reinserción social de las personas menores de edad en conflicto con la ley. Su enfoque se aleja de la lógica punitiva tradicional y se orienta hacia una intervención educativa, integral y respetuosa de los derechos humanos.

Uno de los pilares fundamentales de esta ley es el diseño del plan individual de ejecución, el cual debe elaborarse con la participación activa de la persona menor de edad. Este instrumento no solo permite

personalizar el abordaje del caso, sino que también promueve la corresponsabilidad y el protagonismo de la persona joven en su proceso de transformación, orientado hacia el desarrollo y la reinserción social. Esta perspectiva reconoce a la persona menor de edad como sujeto de derechos y agente de cambio.

Asimismo, la ley garantiza condiciones mínimas desde una perspectiva de derechos, estableciendo la educación, la salud y la recreación como componentes esenciales del proceso de cumplimiento de sanciones. Estas dimensiones no se conciben como beneficios accesorios, sino como derechos fundamentales que contribuyen al fortalecimiento de la autoestima, la reconstrucción de vínculos familiares y la preparación para una inserción social efectiva y digna.

El seguimiento judicial y familiar se configura como otro eje clave, mediante la solicitud de informes periódicos al Ministerio Público y a la familia. Esta práctica permite monitorear los avances y obstáculos que enfrenta la persona menor de edad, facilitando la toma de decisiones informadas y ajustadas a la realidad del joven. Se promueve así una justicia dinámica, sensible y contextualizada, que reconoce la importancia del entorno familiar en el proceso de reinserción.

La ley también subraya la necesidad de contar con personal especializado, conformando equipos interdisciplinarios capacitados en temas de niñez, adolescencia y juventud. Esta disposición incluye profesionales en educación, trabajo social, psicología, orientación y seguridad, quienes deben recibir formación específica para garantizar una atención integral, ética y técnica. Esta profesionalización del abordaje refuerza la calidad de la intervención y la coherencia con los principios rectores de la ley.

De manera muy importante, se establece la articulación institucional como eje transversal, promoviendo la participación activa de entidades públicas, organizaciones no gubernamentales y privadas en programas y

proyectos de inserción. Esta colaboración interinstitucional permite ampliar las oportunidades de desarrollo para las personas jóvenes y adolescentes, generar redes de apoyo sostenibles y consolidar una política pública inclusiva y corresponsable.

La Ley N.º 9582, promulgada en Costa Rica, en el 2018 marca un cambio de paradigma en el abordaje de la justicia penal juvenil al consolidar un modelo restaurativo, educativo y participativo para la resolución de conflictos derivados de delitos cometidos por personas menores de edad. Esta normativa se distingue por su enfoque global, que articula justicia, comunidad y desarrollo personal, reconociendo al menor como sujeto activo en la construcción de soluciones reparadoras.

Uno de los elementos centrales de esta ley es el procedimiento restaurativo, el cual promueve el diálogo directo entre la persona víctima del delito, la persona ofensora y la comunidad involucrada, tanto de forma directa como indirecta. Este proceso busca construir acuerdos reparadores que no solo atiendan el daño causado, sino que también fomenten la reconciliación, la comprensión mutua y la reconstrucción del tejido social. La justicia restaurativa se convierte así en una herramienta pedagógica y ética que transforma el conflicto en oportunidad de aprendizaje y reparación.

La inserción social se establece como principio rector, reconociendo que la persona menor de edad debe ser acompañada en todo el proceso como parte activa de la solución. Este acompañamiento no se limita al cumplimiento de medidas, sino que implica una intervención integral que favorezca la reintegración del joven en su entorno familiar, escolar y comunitario, fortaleciendo su sentido de pertenencia y su capacidad de agencia.

La ley también contempla la conformación de una red de apoyo interinstitucional, en la que participan organizaciones no gubernamentales, instituciones públicas y actores comunitarios. Esta red tiene como función

principal colaborar en el cumplimiento de los acuerdos restaurativos, generando un entorno de corresponsabilidad que refuerza la eficacia de las medidas y amplía las oportunidades de desarrollo para la persona menor de edad.

Los planes reparadores personalizados constituyen otro eje fundamental. Estos incluyen trabajo comunal, abordajes terapéuticos y socioeducativos, diseñados según las características y necesidades de cada joven. Esta personalización reconoce la diversidad de trayectorias y contextos, y permite articular justicia, educación y comunidad en un mismo proceso, promoviendo la transformación individual y colectiva.

La ley enfatiza la voluntariedad y la responsabilidad activa de la persona menor de edad en el proceso restaurativo. La participación consciente y comprometida fortalece su autonomía, su sentido de responsabilidad frente a los hechos cometidos y su respeto por los derechos y deberes que le corresponden. Este enfoque fomenta el desarrollo de competencias ciudadanas y éticas, esenciales para una reinserción social efectiva y sostenible. La ley redefine el sistema penal juvenil costarricense al incorporar prácticas restaurativas que privilegian el diálogo, la corresponsabilidad y la educación como medios para la resolución de conflictos. Su implementación representa un compromiso con una justicia más humana, inclusiva y transformadora, que coloca a la persona menor de edad en el centro del proceso, no como objeto de sanción, sino como sujeto de derechos y protagonista de su propio cambio.

La Ley N.º 7600, “Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad” (1996), ofrece un respaldo normativo esencial para fortalecer la intención pedagógica del ejercicio docente, especialmente en contextos de reinserción social. Aunque su enfoque principal es la garantía de derechos para personas con discapacidad, sus principios son plenamente aplicables a la labor educativa con personas

menores de edad en conflicto con la ley, al promover una educación inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo integral.

Uno de los aportes más significativos de esta ley es el reconocimiento del derecho a la educación como un componente inseparable del derecho a la salud, la recreación, el deporte y la participación social. Esto implica que el ejercicio docente debe considerar la diversidad de necesidades individuales como base para la planificación curricular, lo cual es especialmente relevante en centros especializados o programas de atención penal juvenil. En este sentido, la ley respalda la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a las condiciones físicas, emocionales, cognitivas y sociales de cada estudiante.

Además, la ley establece que el desarrollo integral debe darse en condiciones de calidad, oportunidad, derechos y deberes equivalentes a los del resto de la población. Esto refuerza la idea de que la educación en contextos de privación de libertad no debe ser residual ni asistencialista, sino transformadora, orientada a la adquisición de habilidades para la vida, la autonomía y la reinserción social. El docente, en este marco, se convierte en agente de equidad, facilitador de procesos de aprendizaje significativos y promotor de ciudadanía.

En el ámbito de la reinserción, también se también legitima la articulación interinstitucional, al promover la participación de diferentes sectores en la garantía de derechos. Esto permite que el ejercicio pedagógico se vincule con programas de salud mental, orientación vocacional, trabajo social y acompañamiento familiar, fortaleciendo el impacto educativo más allá del aula.

Desde una perspectiva especializada en justicia juvenil y derechos humanos, los instrumentos internacionales como las Directrices de Riad, las Reglas de Beijing, la Ley de Prevención de la Tortura y las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad constituyen un marco normativo robusto que orienta el tratamiento

de las personas menores de edad en conflicto con la ley. Estos documentos no solo establecen estándares mínimos de protección, sino que promueven una visión integral, restaurativa y educativa del sistema penal juvenil.

Las *Directrices de Riad* (1990) enfatizan la prevención como eje fundamental, proponiendo que toda intervención con personas adolescentes debe partir del respeto por su desarrollo integral y su dignidad. Se promueve la participación activa de la sociedad en la creación de entornos que favorezcan actividades lícitas y socialmente útiles, reconociendo que el abordaje de la delincuencia juvenil debe comenzar desde la primera infancia, con políticas que cultiven la personalidad y autoestima del menor.

Por su parte, las *Reglas de Beijing* (1985) establecen principios para la administración de justicia juvenil, destacando la necesidad de que los procedimientos sean apropiados para la edad, el desarrollo y las circunstancias de la persona menor de edad. Se privilegia la intervención educativa por encima de la sanción, y se establece que la privación de libertad debe ser utilizada como último recurso, por el período más breve posible, y en condiciones que respeten los derechos fundamentales de la persona joven.

La *Ley de Prevención de la Tortura* (2014) refuerza el principio de dignidad humana, prohibiendo cualquier forma de trato cruel, inhumano o degradante, especialmente en contextos de privación de libertad. En el caso de personas menores de edad, esta protección se intensifica, reconociendo su vulnerabilidad y la necesidad de mecanismos de supervisión independientes que garanticen condiciones adecuadas y el respeto por sus derechos.

Las *Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad* (1990) complementan este marco al establecer condiciones específicas para los centros de internamiento juvenil. Se exige que estos espacios estén diseñados para promover el

bienestar físico y mental del menor, evitando el contacto con adultos privados de libertad y garantizando el acceso a educación, salud, recreación y apoyo psicosocial. La privación de libertad debe ser excepcional y siempre acompañada de medidas que favorezcan la reinserción social.

Estos instrumentos internacionales configuran un paradigma de justicia juvenil centrado en la protección, el desarrollo y la participación activa de la persona menor de edad. Su implementación efectiva exige la articulación entre el sistema judicial, las políticas públicas, las familias y las comunidades, reconociendo que la verdadera justicia para los adolescentes en conflicto con la ley se construye desde el respeto, la educación y la inclusión.

5.1.2. ¿Cómo se relaciona este proceso formativo con la intención pedagógica del ejercicio docente?

Aunque el proceso de egreso no corresponde directamente al personal docente del IPEC Santo Domingo de Heredia, Satélite Zurquí, estos profesionales comprenden que la educación como derecho está explícitamente respaldada por las normas legales vigentes. Por ello, el currículo que desarrollan lo orientan a promover acciones que favorezcan la resocialización, la adquisición de competencias para la vida y la construcción de proyectos personales que permitan al joven reinserirse de manera efectiva en la sociedad.

Estas acciones se vuelven particularmente complejas en un espacio educativo en el que convergen las coordinaciones entre el MEP, el MJP y el MS en la figura de la Policía Penitenciaria, lo cual genera tiempos limitados para cada clase según la materia. Aun así, las personas docentes tienen una rutina de trabajo que permite orientar el ejercicio docente hacia

los aspectos que impliquen autonomía, cuidado de la salud, respeto, convivencia y toma de decisiones.

En el marco de la justicia penal juvenil costarricense, se reconoce a la persona menor de edad como ser humano pleno de derechos, lo que implica que su autonomía debe ser considerada como eje transversal en todo el proceso de judicialización. Esta visión transforma la intervención penal en una oportunidad para el desarrollo personal, de quien ha cometido un delito. No obstante, por las dificultades de aprendizaje, las situaciones emocionales, de salud o cognitivas esto se vuelve especialmente complejo.

La educación formal y técnica se consolida como pilar fundamental para la adquisición de habilidades que permitan una vida postpenitenciaria digna y productiva. Estos programas, establecidos por el Ministerio de Educación Pública como ente rector en materia curricular, deben garantizar el acceso efectivo al derecho a la educación, articulado con otros derechos esenciales como la salud, la recreación y el deporte. En los centros especializados, estas dimensiones deben integrarse en un entorno que favorezca el desarrollo integral de la persona estudiante. Esto fue evidente en varias acciones que se llevaron a cabo, donde las personas docentes planearon actividades de apoyo extracurricular asociando contenidos de español, ciencias, estudios sociales, entre otros.

La resocialización emerge como un elemento clave y transversal. Sin embargo, su efectividad depende en gran medida de la actitud que adopte la persona menor de edad frente a sus actos, reconociendo que muchas veces carece de las herramientas personales necesarias para tomar decisiones conscientes. Por ello, el acompañamiento especializado y el fortalecimiento de capacidades deben formar parte del proceso educativo y restaurativo.

El abordaje de la población privada de libertad exige la participación de personal altamente capacitado. No basta con contar con profesionales en áreas disciplinares como educación, psicología o trabajo social; es

imprescindible que estos profesionales conozcan la realidad específica de los centros penitenciarios juveniles y reciban formación especializada en temas relacionados con la adolescencia, la justicia restaurativa y la intervención socioeducativa.

La familia, por su parte, debe involucrarse de manera activa y constante en el proceso de atención y reinserción. Su participación debe ser facilitada considerando las condiciones sociales, emocionales, económicas y actitudinales que enfrenta, ya que su rol es determinante en la reconstrucción de vínculos afectivos y en el acompañamiento del menor hacia una vida libre de conflicto con la ley.

La Ley N.º 7600 ofrece un marco ético y legal que respalda la intención pedagógica del ejercicio docente en contextos de reinserción, al exigir una educación inclusiva, personalizada y orientada al desarrollo integral. Su aplicación en el ámbito penal juvenil permite construir entornos educativos que dignifican, empoderan y preparan a los jóvenes para una vida en libertad, con responsabilidad y oportunidades reales de participación social. Esto es relevante al considerar que la población penal juvenil tiene importantes vacíos cognitivos, bastante dificultades para procesar información y rezagos en el ámbito educativo.

La intencionalidad pedagógica del personal docente se expresa primeramente en la obligatoriedad de cumplir con los contenidos preestablecidos. Aunque desean situar el aprendizaje más allá del cumplimiento técnico de contenidos, orientándolo a competencias para la inserción social (autonomía, toma de decisiones, convivencia, proyecto de vida) y a la dignificación de la experiencia educativa en privación de libertad las mismas particularidades del centro educativo pueden generar poco aprendizaje de habilidades. En este marco, el currículum se entiende como formativo (no solo prescriptivo), de modo que cada clase, por breve que sea, busca conectar saberes con usos sociales y con la responsabilización ética del estudiantado. Este posicionamiento no elimina tensiones, pero

ofrece criterio: cuando no es posible “hacer todo”, se priorizan experiencias con mayor potencia de transferencia para la vida post-egreso (autorregulación, comunicación, resolución de conflictos, hábitos de estudio/trabajo).

En la cotidianeidad, el profesorado enfrenta el dilema de invertir tiempo en contención socioemocional y gestión de convivencia, condición para que pueda haber aprendizaje o acelerar el ritmo curricular para cubrir el programa. Esto no es una dicotomía excluyente, sino una secuencia pedagógica: sin clima de aula y acuerdos básicos de interacción, el avance curricular se vuelve frágil; con una base socioemocional mínima, cada minuto instruccional rinde más. Por eso, las y los docentes tienden a intercalar micro intervenciones de convivencia (acuerdos, escucha, aclaración de expectativas) con el desarrollo de contenidos, reconociendo que el tiempo “invertido” en convivir es, en realidad, tiempo “ganado” para aprender. Esta decisión, aun cuando tensiona los cronogramas, es coherente con una intencionalidad formativa enfocada en aprendizajes significativos y transferibles.

Las restricciones operativas (ingresos/egresos de aula, traslados, tiempos acortados, prioridades de seguridad) obligan a modular la enseñanza. La conclusión aquí tiene que ver con dos aspectos. Primero, la didáctica de alta densidad desde la que el profesorado desarrolla estrategias compactas (tareas nucleares, andamiajes rápidos, evaluación en proceso) que maximizan el escaso tiempo disponible sin perder el foco en logros observables. En segundo lugar, un currículum ejecutivo con criterio: frente a interrupciones y cambios, la intencionalidad pedagógica se orienta hacia lo que “no se puede negociar” (propósito, criterio de logro, vínculo con la inserción) con lo que se puede flexibilizar (recursos, secuencia, formato de evaluación). Así, la prescripción no se abandona, pero se traduce en decisiones realistas y éticas dentro de las condiciones de seguridad que solicitan.

El profesorado opera en una intersección compleja (MEP–MJP–MS/Policía Penitenciaria) que redefine su rol: educador/educadora, mediador/mediadora socioemocional, y agente de cuidado educativo. La intencionalidad pedagógica actúa como brújula para decidir, clase a clase, cómo equilibrar convivencia, currículum y exigencias institucionales. Este equilibrio demanda una formación especializada en temas de adolescencia en conflicto con la ley, justicia restaurativa, diseño de ajustes curriculares, trabajo con situaciones complejas de conducta, trabajo interinstitucional, y espacios de coordinación que den soporte a decisiones didácticas consistentes con el derecho a la educación y la inserción social. En suma, las y los docentes sostienen una profesionalidad contextualizada y específica: enseñan contenidos, pero también abren futuro, aun cuando el tiempo y el contexto parezcan adversos.

5.1.3 ¿Cómo se caracterizan los elementos del currículum costarricense para la educación de personas menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí propician su inserción social?

La política educativa costarricense orientada a la población en contextos de judicialización se fundamenta en cuatro dimensiones y trece habilidades que promueven la formación integral de la persona estudiante. Este enfoque vincula lo cognitivo con el pensamiento crítico, se apoya en los derechos humanos, fomenta la convivencia y la comunicación, y prepara a los jóvenes para enfrentar los desafíos de las nuevas tecnologías. En este marco, la educación se concibe como un derecho transformador, capaz de generar procesos de inclusión, autonomía y desarrollo personal.

El currículo aplicado en estos contextos está normado por decreto ejecutivo y corresponde al de la Educación de Adultos. Este currículo se caracteriza por su enfoque humanista, constructivista y naturalista,

ubicando a la persona estudiante en el centro del proceso educativo. Las acciones pedagógicas se organizan en tres áreas complementarias: la académica, la socio-productiva y la de desarrollo personal. Esta estructura permite atender de manera integral las necesidades formativas de las personas menores de edad privadas de libertad, reconociendo sus trayectorias, intereses y potencialidades.

El área académica contempla los conocimientos teóricos necesarios para que la persona menor de edad pueda concluir sus estudios de Educación General Básica y el Ciclo Diversificado Vocacional. Estos contenidos no solo responden a los estándares curriculares del Ministerio de Educación Pública, sino que también buscan generar sentido y pertinencia en el proceso de aprendizaje, conectando la teoría con la realidad del estudiante.

Por su parte, el área socio-productiva enfatiza el desarrollo de habilidades prácticas mediante estrategias metodológicas que involucren activamente a la persona menor de edad. Los módulos deben ofrecer experiencias cognitivas, sensoriales y físicas que permitan la apropiación significativa del conocimiento, favoreciendo la autonomía, la creatividad y la preparación para la vida laboral y comunitaria.

El área de desarrollo personal se orienta al autoconocimiento, promoviendo la reflexión sobre las propias necesidades, características, valores, habilidades, deseos y aspiraciones. En contextos de encierro, esta dimensión adquiere especial relevancia, ya que permite reconstruir la identidad, fortalecer la autoestima y proyectar un futuro posible desde la dignidad y la responsabilidad.

Los módulos, concebidos como unidades de aprendizaje, funcionan como guías orientadoras para la toma de decisiones pedagógicas. La persona docente puede adaptar materiales, instrucciones y actividades — individuales o grupales— según las características del grupo y los objetivos formativos. Esta flexibilidad curricular permite responder a la diversidad de

ritmos, estilos y contextos de aprendizaje presentes en la población penal juvenil.

Las estrategias de mediación se despliegan en tres niveles: la enseñanza academicista y memorística, las estrategias teórico-prácticas desarrolladas desde la individualidad y la colectividad, y las estrategias lúdico-artísticas. Estas últimas ofrecen espacios de esparcimiento que fomentan la sana convivencia, las relaciones interpersonales y el desarrollo de habilidades comunicativas e interactivas entre iguales, contribuyendo a la construcción de una cultura de paz y respeto.

La práctica educativa en estos contextos debe asumirse desde una perspectiva liberadora, reconociendo su poder transformador. La población estudiantil enfrenta retos significativos derivados del rezago educativo y de las dinámicas propias de la privación de libertad, que pueden dificultar la adquisición de conocimientos y habilidades. Por ello, el ejercicio docente debe ser sensible, creativo y comprometido con la justicia social, generando oportunidades reales de aprendizaje, desarrollo y reinserción.

Fue evidente en los espacios de observación que el personal docente se esforzaba por cumplir el currículum normado con toda una serie de dificultades contextuales que se transforman en retos para ofrecer una educación de calidad. Los y las docentes organizan acciones tendientes a estimular a las personas menores de edad que han cometido un delito. No minimizan sus acciones, pero si les remiten, para tomarlo como ejemplo en los ejes curriculares, como punto de partida para reflexionar y re ajustar aquellas temáticas que pueden ser complejas de asumir por su situación de judicialización.

El currículum costarricense aplicado en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, IPEC Santo Domingo de Heredia debe comprender que la población estudiantil se encuentra en una etapa de desarrollo neurológico y psicosocial aún inmadura. Entre los 12 y los 18 años, las funciones ejecutivas, como la toma de decisiones, el control de impulsos y la

planificación, están en proceso de consolidación, lo que exige estrategias pedagógicas sensibles y adaptadas a esta realidad. La intencionalidad docente, por tanto, no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe orientarse hacia la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan la autorregulación, la empatía y la resiliencia.

Asimismo, las carencias afectivas, cognitivas y relacionales que caracterizan a esta población demandan un currículo flexible y humanista, capaz de integrar apoyos socioemocionales junto con los aprendizajes académicos y socio-productivos. La educación en estos contextos debe convertirse en un espacio de reparación y de oportunidad, donde se fortalezcan las habilidades comunicativas, la autoestima y la capacidad de establecer vínculos saludables. El currículo, en este sentido, se configura como un instrumento de justicia social que reconoce la vulnerabilidad de la adolescencia y la transforma en posibilidad de crecimiento.

Finalmente, la práctica docente debe asumir un papel protagónico en la mediación de estas realidades, articulando estrategias que atiendan tanto la diversidad de estilos de aprendizaje como las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. La educación ofrecida en el Zurquí no solo busca la reinserción social, sino también la construcción de proyectos de vida dignos y sostenibles. En este marco, el currículo se convierte en un puente entre la formación académica y la reconstrucción personal, preparando a las personas menores de edad para enfrentar los retos de la vida adulta con mayor autonomía, responsabilidad y sentido de pertenencia.

#### 5.1.4 ¿Cómo se relacionan los procesos formativos desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente con la inserción social de personas menores de edad privadas de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí?

En el contexto educativo del Centro de Formación Juvenil Zurquí, no es posible hablar de una única intención pedagógica, sino de múltiples intenciones que emergen como profundamente humanas, adaptativas y sensibles a las condiciones de vulnerabilidad de la población estudiantil. Estas intenciones se centran en brindar una experiencia educativa significativa y emocionalmente segura, reconociendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de encierro exige una pedagogía transformadora, flexible y comprometida con el desarrollo integral de cada persona menor de edad.

El equipo docente está conformado por profesionales del IPEC Santo Domingo de Heredia, Satélite Zurquí, nombrados por el Ministerio de Educación Pública, y por una persona de enlace educativo designada por el Ministerio de Justicia. Aunque esta estructura interinstitucional permite una atención educativa formal, los procesos de coordinación entre ambos entes se ven limitados por la carga operativa, las múltiples ocupaciones y la dinámica institucional del centro, lo que puede afectar la continuidad y coherencia de las intervenciones pedagógicas.

Las personas docentes aplican estrategias creativas y sensibles al entorno carcelario, adaptando sus prácticas a las realidades individuales de cada estudiante. Con una limitada cantidad de recursos, ellos y ellas son capaces de buscar materiales poco convencionales para elaborar materiales específicos. La flexibilidad metodológica es indispensable en un contexto donde los tiempos de las lecciones son restringidos por factores como problemas de convivencia que afectan la salud mental, enfermedades, citaciones judiciales o la falta de personal de seguridad que

garantice el traslado oportuno de los estudiantes. Estas condiciones demandan una planificación pedagógica que priorice lo esencial, promueva la resiliencia y mantenga el vínculo educativo a pesar de las interrupciones.

El énfasis de los procesos de enseñanza se orienta al desarrollo integral de la persona estudiante, más allá del contenido académico. Esto permite que las y los docentes trabajen de manera colaborativa en el diseño de actividades que aborden temas transversales, ejes formativos y contenidos compartidos, articulando esfuerzos para lograr aprendizajes significativos y coherentes con los objetivos de reinserción social. La planificación multinivel se vuelve una necesidad ante los rezagos académicos y la diversidad de edades presentes en las aulas, lo que obliga a realizar adaptaciones curriculares empíricas, ajustadas a los ritmos y capacidades de cada estudiante.

El uso de la tecnología educativa está severamente limitado por las medidas de seguridad internas del centro, destinadas a prevenir fraudes y otros delitos. Esta restricción impide la implementación de estrategias mediadas por programas digitales, afectando el acceso a recursos pedagógicos contemporáneos y la posibilidad de desarrollar competencias digitales en los estudiantes. Esta brecha tecnológica representa un desafío adicional para la innovación educativa en contextos de privación de libertad y sobre todo para los procesos de inserción social

La ausencia de una figura docente especializada en Enseñanza Especial limita la atención diferenciada a estudiantes con necesidades educativas específicas. El único apoyo disponible proviene de una profesional en Orientación que realiza acompañamientos puntuales a lo largo del año. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer los equipos interdisciplinarios y garantizar una atención educativa más inclusiva, equitativa y especializada, acorde con los principios de justicia educativa y derechos humanos que deben regir toda intervención pedagógica en contextos de encierro.

## **5.2 Recomendaciones:**

En el contexto educativo del Centro de Formación Juvenil Zurquí, la articulación interinstitucional entre el personal docente del IPEC Santo Domingo de Heredia, Satélite Zurquí, y el personal de enlace educativo nombrado por el Ministerio de Justicia es fundamental para garantizar la coherencia y continuidad de los procesos pedagógicos. Se recomienda establecer sesiones periódicas de coordinación mensual, centradas en el seguimiento de los planes de ejecución individual de cada estudiante. Estas reuniones deben permitir el análisis conjunto de avances, obstáculos y ajustes necesarios, fortaleciendo así la corresponsabilidad entre ambas instituciones.

La sistematización de los procesos de aprendizaje de estudiantes con dificultades específicas es una tarea prioritaria. Para ello, es necesario solicitar apoyo técnico y pedagógico a la Dirección Regional correspondiente, con el fin de organizar intervenciones diferenciadas por materia, según los módulos establecidos en la malla curricular. Esta estrategia permite una atención más precisa y equitativa, especialmente en aulas multiedad y con rezago académico, donde las adaptaciones curriculares deben responder a las trayectorias individuales de aprendizaje.

La participación del estudiantado en los procesos de inserción debe ser promovida activamente como parte de su derecho a la expresión y a la construcción de su proyecto de vida. Tomar en cuenta sus opiniones, intereses y aspiraciones no solo fortalece su sentido de pertenencia, sino que también permite diseñar estrategias pedagógicas más pertinentes y motivadoras. Esta práctica se alinea con los principios de justicia restaurativa y educación liberadora, que reconocen al joven como sujeto activo en su proceso de transformación.

En cuanto al fortalecimiento profesional, se recomienda organizar capacitaciones periódicas dirigidas al personal docente, en coordinación

con el Ministerio de Educación Pública. Estas capacitaciones deben abordar temas como salud mental, manejo del estrés laboral, organización curricular en contextos de encierro y diseño universal para el aprendizaje. La formación continua es clave para garantizar una práctica educativa sensible, actualizada y capaz de responder a los desafíos específicos del entorno penitenciario juvenil.

Dado que el uso de tecnología está restringido por razones de seguridad, es indispensable continuar utilizando materiales didácticos accesibles, creativos y que fomenten la interacción entre pares. Estos recursos deben ser diseñados de manera que no sacrifiquen los contenidos curriculares, pero que sí promuevan el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de habilidades comunicativas y la construcción de vínculos positivos entre los estudiantes.

Para fortalecer la formación de futuros profesionales que trabajarán en estos contextos, se recomienda que las universidades incorporen en sus programas de formación docente módulos específicos sobre educación en contextos de privación de libertad, justicia juvenil, pedagogía restaurativa y atención a poblaciones vulnerables. Además, deben promover prácticas profesionales en centros especializados, bajo supervisión experta, para que los estudiantes vivencien las complejidades y potencialidades de estos espacios educativos.

Es fundamental impulsar proyectos sociales y socioeducativos que vinculen a la comunidad con los procesos de reinserción. Estos proyectos pueden incluir talleres artísticos, actividades deportivas, programas de mentoría, redes de apoyo familiar y espacios de diálogo intergeneracional. La educación en contextos de encierro no puede ser una tarea aislada; requiere del compromiso colectivo para construir oportunidades reales de transformación, dignidad y justicia social.

Es importante valorar la propuesta curricular establecida para la población en privación de libertad siendo que está planteado desde un

programa de educación de personas adultas. El mayor énfasis que se ofrece es el currículum académico con el objetivo de que el estudiantado logre alcanzar la meta de completar los ciclos escolares correspondientes a la Educación General Básica y del Ciclo Diversificado. No obstante, es importante reforzar el apoyo de programas técnicos que propicien el aprendizaje de las habilidades de empleabilidad. Esto permitirá que se planteen un proyecto de vida acorde a sus intereses y requerimientos sociales.

Se deben revisar las políticas existentes respecto a los procesos de inserción social. La sociedad puede significar un obstáculo más que una oportunidad para quienes han cometido un delito. Considerando que, permanecer en un centro especializado por hasta 10 o 15 años, puede significar un reto al regresar a una sociedad que no está preparada para recibirles. Al mismo tiempo, esta población regresa a una sociedad totalmente cambiada, una sociedad de la que quizás, nunca formaron parte y ahora se le pide ser una persona activa como ciudadano y ciudadana.

## Referencias Bibliográficas

- Acín, A. (2008). Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: La perspectiva de alumnos del programa universitario en la cárcel. *Cuadernos de Educación*, 6 (6), 351 – 363.
- Acín, A. y Mercado, P. (2006). "La educación en el contexto carcelario: una respuesta a las múltiples pobreza, violencias y procesos de deshumanización". Ponencia presentada en el XVI Encuentro Estado de la Investigación Educativa organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Católica Córdoba.
- Aguilar, F., W.; Monge, L., D.; Pérez, S. R. y Víquez, C., D. (2008). La opción de los métodos de comparación constante para la psicología. *Serie Cuaderno Metodológico 4*. San José, C.R.: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. ISSN 1659-2921.
- Augustine, C. H., Phillips, A., Faxon-Mills, S., y Kessler, A. (2024). *Restorative practices in educational settings and a youth diversion program: What we can learn from one organization's partnerships with the community to stem the school-to-prison pipeline* (Report No. RRA3440-1). RAND Corporation. [https://ncrconline.com/wp-content/uploads/2024/10/RAND\\_REPORT\\_2024.pdf](https://ncrconline.com/wp-content/uploads/2024/10/RAND_REPORT_2024.pdf)
- Ai, J., Horn, E. M., & Bigelow, K. M. (2022). Examining implementation and sustainability of positive behavior support in childcare centers. *Child & Youth Care Forum*, 51, 267–290. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09627-z>
- Algozzine, B., Barrett, S., Eber, L., George, H., Horner, R., Lewis, T., Putnam, B., Swain-Bradway, J., McIntosh, K., y Sugai, G. (2019),

septiembre). *School-wide PBIS Tiered Fidelity Inventory (Version 2.1)*. OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. <https://www.pbis.org>

Altamirano, C. y Rodríguez, E. (2024). *El clima emocional del aula y el logro de aprendizajes*. Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación. Innova Teaching School. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/119>

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, ES: Ediciones Morata, S. L. ProQuest ebrary.

Añaños, F., Llorente, L. y Chávez, M. (2016). Educación y reinserción de los jóvenes en prisión. *Revista de Educación Social*, 22, ISSN-9097.

Apple, M. W. (1996) *Política cultural y educación*. Madrid: Editorial Morata.

Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *SAPIENS*, 7(2), 171-181. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152006000200012&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012&lng=es&tlng=es).

Arroyo, J. A. (2009). Gestión directiva del currículum. *Actualidades Investigativas en Educación*. 9(2), 1-17.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1949). *Constitución Política de la República de Costa Rica*.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1957). Ley N° 2160 Ley Fundamental de Educación. San José, Costa Rica. [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=FN](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=FN)

Asamblea Legislativa de Costa Rica (1970). *Código Penal de Costa Rica*. San José: Imprenta Nacional, con reformas posteriores.

Asamblea Legislativa de Costa Rica (1971). *Ley N° 4753 Ley Orgánica del Ministerio de Justicia y Paz*. La Gaceta N.º 174, San José, Costa Rica.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1996a). *Ley N° 7600 Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Gaceta N° 112. San José, Costa Rica.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1996b). *Ley N° 7576 Ley de Justicia Penal Juvenil*. San José, Costa Rica.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1996c) *Código Procesal Penal, Ley N.º 7594*. La Gaceta N.º 106, San José, Costa Rica.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1998). *Ley N.º 7786 Sobre estupefacientes, sustancias psicotrópicas, drogas de uso no autorizado, actividades conexas, legitimación de capitales y financiamiento al terrorismo*. Gaceta N° 85. San José, Costa Rica.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2005) *Ley N.º 8460 Ley de Ejecución de las Sanciones Penales Juveniles*. San José, Costa Rica.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2007). *Ley N.º 8589: Penalización de la violencia contra las mujeres*. San José, Costa Rica.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2018) *Ley N.º 9582. Ley de Justicia Restaurativa*. San José, Costa Rica.

Baquero, R. (23 de marzo de 2002). *La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional*

[Conferencia]. Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA, Buenos Aires, Argentina.

Beltrán, F. (2012). Senderos de la pedagogía crítica. *Con-Ciencia Social*, (16), 27–35.

Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 044, 53-60.

Bourdieu P. (2008) *Homo Académicus*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina.

Breiner M.J., Tuomisto L., Bouyea E., Gussak D.E. y Aufderheide, D. (2012). Creating an art therapy anger management protocol for male inmates through a collaborative relationship. *Int J Offender Ther Comp Criminol*. 56 (7):1124-43. doi: 10.1177/0306624X11417362. Epub 2011 Aug 23. PMID: 21862527.

Brinkmann, S. (2020). Unstructured and semistructured interviewing. En D. Silverman (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 424–456). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.013.22>

Bruhn, A. L., Estrapala, S., Rila, A., y Colbert, J. (2022). A case example of Tier 1 PBIS implementation in a high school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 66(1), 66-76. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1946463>

Burgos, A. (2005). *La pena sin barrotes en la jurisdicción penal juvenil*. San José, Costa Rica. Poder Judicial y CONAMJ

Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-*

*político.* Educ. Educ., 19(1), 67-88.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>

Calderón, M. y Saborío, C. (2024). *Evaluación de pertinencia, coherencia y eficacia del Modelo para la Atención en el Nivel de Atención a la Población Penal Juvenil del Ministerio de Justicia y Paz*. Trabajo Final de Investigación Aplicada sometido a consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo para optar al grado de Maestría Profesional en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo. Universidad de Costa Rica.

Campirán, A. F. (2019). Sobre la relación entre las lógicas y el pensamiento crítico. *Andamios*, 16(41), 175-195. Epub 20 de mayo de 2020. <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i41.721>

Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Editorial Espasa Calpe.

Cañas, J.A. y Mosquera, J. (2024) Percepción del conflicto en estudiantes del Colegio Francisco José Caldas de Cúcuta desde la teoría de Galtung. *Praxis educativa*, Vol. 28, N° 1 enero-abril pp. 1-16.  
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280106>

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, (23).  
<https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081>

Carr, E. G. (1998). El apoyo conductual positivo: filosofía, métodos y resultados. *Siglo cero*, 29 (5), 5-9 <http://hdl.handle.net/11181/3748>

Carr, E. G.; Horner, R.H.; Turnbull, A. P.; Marquis, J. G.; McLaughlin, D. M.; McAtee, M. L.; Smith, Ch. E.; Ryan, K. A.; Ruef, M. B.; Doolabh, A. y Braddock, D. (1999) *Positive Behavior Support for People with Developmental Disabilities: A Research Synthesis*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC.

- Carr, E. R., y Hillbrand, M. (2022). A pilot study: Positive behavioral support assessment and intervention for individuals with serious mental illness and criminal justice involvement. *Psychological Services*, 19(2), 225–233. <https://doi.org/10.1037/ser0000614>
- Carrillo, M., Leyva-Moral, J. M., y Medina, J. L. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*, 20(1-2), 96-100. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>
- Carpio, S.I. (2017). ¿Enseñar y aprender arte en prisión? *Cuadernos de educación*, 15, (15), 218-229.
- Claro, M. y Castro, C. (2024). *Modelos híbridos potenciados por tecnologías digitales para América Latina*. Documento de Política Educativa / Insumos para afrontar los desafíos de la educación secundaria en América Latina, UNICEF, UNESCO
- César, M. R. de A. (2007). Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. *En-claves del pensamiento*, 1(2). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-879X2007000200001](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2007000200001)
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*, Red Theoria, ProQuest Ebook Central, Recuperado de <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/lib/sibdilibrosp/detail.action?docID=3179417>
- Chantraine, G. y Sallée, N. (2013). La educación puesta a prueba en un espacio de reclusión. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 22, 29-42.

- Château, J. (2008). *Los grandes pedagogos*. Editorial Fondo de Cultura Económica
- Cheliotis, L. (2012). Artes y artificios: deconstruir la relación entre las artes y el encarcelamiento. *Revista de derecho penal y criminología* 3, (8), 257-288.
- Chloupis, G., y Kontompasi, D. (2025). Examining the relation between education, recidivism & crime prevention. *Discover Global Society*, 3(18). <https://link.springer.com/article/10.1007/s44282-025-00153-0>
- Coffey, A. (2014). Analysing documents. In U. Flick *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 367-379, <https://www.doi.org/10.4135/9781446282243>
- Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades. (2003). *Apoyo Conductual Positivo. Manuales de Trabajo en Centros de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León*. España: Castilla y León
- Corrales, A., Quijano, N. K., y Góngora, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58–65. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>
- Cortina, A. (2000). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Corwin, Z. B., & Harper, J. (2024). Interviews: Processes, strategies, and reflections. En J. E. Edlund & A. L. Nichols (Eds.), *The Cambridge handbook of research methods and statistics for the social and behavioral sciences* (Vol. 2, pp. 591–615). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009000796.027>

Coyle, A. y Fair, H. (2018) *A Human Rights Approach to Prison Management. Handbook for Prison Staff*. 3era Ed. International Committee of the Red Cross, Institute for Criminal Policy Research Birkbeck, University of London.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among the Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2024). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge.

D'Ambrosio, N. S. (2018) *La Alteridad y la Otredad comprendidos en el espacio del arte*. ALTER Tesis para la Licenciatura en Artes Plásticas, orientación Grabado y Arte Impreso. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Bellas Artes.

de Mezerville, C., Meza, A.E. & Ovares, Y. (2020). Costa Rican Education Supports for Youth With Disabilities Within Correctional Confinement. *Intervention in School and Clinic*, 1-7. <https://doi.org/10.1177/1053451220963091>

de Mezerville, C., Murillo, R., Ovares, Y. y Ureña, V. (2021). La delincuencia juvenil en Costa Rica: modelos integrales de atención educativa para un fenómeno multifactorial. *Revista Estudios*, (42) <https://doi.org/10.15517/RE.V0I42.47212>

de Mezerville López, C., Ureña Salazar, V., Ovares Fernández, Y., & Ochoa, T. A., (2024). ¿Qué se espera y qué se hace? El egreso penal juvenil costarricense desde la mirada de personas funcionarias entre los años 2020- 2021. *Revista Estudios*, (48), 169–203. <https://doi.org/10.15517/re.v0i48.60693>

- del Pozo, F. J. (2017). La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XX1*, 20(2), 343-363. [doi.10.5944/educXX1.12180](https://doi.org/10.5944/educXX1.12180)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)* (ED.96/WS/9, 46 p.). Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- Demirci, J. R. (2024). About research: Conducting better qualitative interviews. *Journal of Human Lactation*, 40\*(1), 21–24. <https://doi.org/10.1177/08903344231213651>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Ediciones Península
- Erickson, F. (1989) *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Espinoza, M. y Granados, A. (2003). Cuando mi centro educativo es una cárcel y mis estudiantes privados de libertad: una reconstrucción de la práctica docente en el Centro de Formación Juvenil Zurquí. Costa Rica. *Educare*. No 4, 91-105. <http://doi.org/10.15359/ree.2003-4.7>
- Feoli, M. y Sáenz J. (2019). Vis a Vis: Reincidencia y Sanción Penal. *Revista Nuevo Humanismo*. Vol. 7 (2) 7-32. <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.7-2.1>
- Ferrer-Lues, M., Anigstein, M. S., Bosnich-Mienert, M., Robledo, C., y Watkins, L. (2021). De la teoría a la práctica: el discurso de estilos de vida saludable y su aplicación en la vida cotidiana de mujeres chilenas de sectores populares. *Cuadernos de Saúde Pública*, 37(12), e00333720. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00333720>

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Editorial PAIDOS
- Flick, U. (2007). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2018). Triangulation in data collection. In U. Flick *The sage handbook of qualitative data collection* (pp. 527-544). SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781526416070>
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE Publications.
- Flores, L. M., Gómez, S. Y., Chacaltana, R. E., Prado, P., Jurado, E. L., y Huayta-Franco, Y. J. (2023). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. *Revista Científica Pakamuros*, 9(4). <https://doi.org/10.37787/kmr81047>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF-. (2024). *Manual de empatía*. UNICEF México <https://www.unicef.org/mexico/media/8566/file/UNICEF%20Manual%20de%20empatia.pdf>
- Forteza, S., Morata, V., Tunbridge, S., Jaume, T., Primo, J. y Obrador, María. (2015). Reflexiones sobre el apoyo conductual positivo. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 46. 57. 10.14201/scero20154625777.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. - 1ª, ed.- Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (1994) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, Argentina. (Obra original publicada en 1996).
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, España. (Obra original publicada en 1965).
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, España. Obra original publicada en 1968).
- Gadamer, H. (1993). *Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadea, C. (2018) El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. *Sociológica*, 33 (95) 39-64.
- Gairín, J. y Ramírez, G. (2015). *Las instituciones educativas como promotoras de la equidad y del desarrollo sociocomunitario / 1ra ed.*- Cartago, Costa Rica: TEC.
- Gálvez-León, G. E., y Rivera-Muguerza, J. P. (2021). Educar para la salud como motor de cambio social en el estilo de vida. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 116–131. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050909>
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 329–342.
- García, E. (2019). *Infancia, democracia y libertad de expresión*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371082\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371082_spa)
- García, J. y García, A. (2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Ediciones Universidad de Salamanca: España.
- García, R. F., y Yeste, C. G. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.

- Garrido, L. (2011) Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa. *Razón y Palabra*, 75 (febrero-abril).
- Gedda-Muñoz, R., y Guerrero, R. (2021). El Currículum educacional como campo epistemológico de la Educación: su construcción mediante investigación en el aula. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-26. Doi. 10.15517/aie.v21i2.44683
- Gentilli, P. (20 de septiembre 2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. En Gentilli, P. (ed) *Cuadernos de pedagogía*, N°308 (págs. 24-30).
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Ediciones Morata, S. L., ProQuest Ebook Central, Recuperado de <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/lib/sibdilibrosp/detail.action?docID=3218060>.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gómez Gómez, D. (2012). *Mitos sobre la participación de personas adolescentes en el delito y la violencia* (2ª ed.). Defensa de Niñas y Niños - Internacional, DNI Sección Costa Rica.
- González, M. T. G., y López, M. T. C. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: Incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 103-122.
- Gore, N.J., McGill, P. y Hastings, R.P. (2021). Personalized Goals for Positive Behavioral Support: Engaging Directly with Children who have Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Child and Family Studies* 30, 375–387 <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01867-2>

- Griller, H., y Mathur, S. (2015). Merging Two Worlds: A Tier Two Model to Promote Transition of Youth from Residential Settings to the Community. *Residential Treatment For Children & Youth*, 32(4), 280–298. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2015.1113456>
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. 3ra edición. Morata: Madrid.
- Guest, G., Namey, E., & Mitchell, M. (2013). *Collecting qualitative data*. SAGE Publications, Ltd <https://www.doi.org/10.4135/9781506374680>
- Gutierrez, N., Fregoso, A., y Ruiz, L. (2023). Prácticas pedagógicas en prisión. Dar cuenta de sí mismo: redes y experiencias. *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, 44(176), 6–19. <https://doi.org/10.24901/rehs.v44i176.937>
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Re-edición, Instituto de Investigación en Educación (INIE). Universidad de Costa Rica (UCR). Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), San José Costa Rica.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Paidós, Barcelona.
- Habermas, J. (1987). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, Península: Barcelona.
- Halimi, M., Brosens, D., De Donder, L. y Engels, N. (2017). Learning during imprisonment: prisoners' motives to educational participation within a remand prison in Belgium. *Journal of Correctional Education*, 68, (1).
- Hannigan, J. D., y Hannigan, J. (2020). Best practice PBIS implementation: Evidence indicators in each tier of the PBIS Champion Model. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(1), 35–38.

- Harvey, L. (2015). Beyond member-checking: A dialogic approach to the research interview. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 23–38. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1049377>
- Heidegger, M. (2008). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). HarperCollins. (Original work published 1927).
- Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., y Sánchez-Martínez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 317–340. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.5983>
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2018) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Editorial Trotta.
- Horner, R. y Monzalve, M. (2018). A Framework for Building Safe and Effective School Environments: Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) *Pedagogická orientace*, 28(4), 663–685 <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-4-663>
- Horvitz, M. I. (2018). La insostenible situación de la ejecución de las penas privativas de libertad: ¿vigencia del Estado de derecho o estado de naturaleza? *Política criminal*. Vol. 13, Nº 26 (Diciembre) Art. 7, pp. 904-951.  
[[http://www.politicacriminal.cl/Vol\\_13/n\\_26/Vol13N26A7.pdf](http://www.politicacriminal.cl/Vol_13/n_26/Vol13N26A7.pdf)]
- Jinesta R. (1940). *La evolución penitenciaria en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Imprenta Falco Hermanos.
- Jolivette, K., Swoszowski, N. C., McDaniel, S. C., & Duchaine, E. L. (2016). Using positive behavioral interventions and support to assist in the transition of youth from juvenile justice facilities back to their

neighborhood school: An illustrative example. *The Journal of Correctional Education*, 67(2), 9-24.

Katayama, R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UIGV.

Kawulich B, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research Sozial Forschung* FQS 6 (2), Art. 43, <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

Kelm, J. L., McIntosh, K., & Cooley, S. (2014). Effects of implementing school-wide positive behavioural interventions and supports on problem behaviour and academic achievement in a Canadian elementary school. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 195–212. <https://doi.org/10.1177/0829573514540266>

Kenji Kaji, A., Camargo Gazzi, B., Schimidt, B., Silva, M., y Amorin da Costa Zöllner, M. (2021). Desenvolvimento de um programa de mentoria por pares estudantis: um relato de experiência. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(1). <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210117>

Koegel, R.L., Koegel, L.K. y Dunlap, G. (1996). *Positive Behavioral Support: Including people with difficult behavior in the community*. Maryland, Baltimore: Brookes.

Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21–35. <https://doi.org/10.1177/160940690300200303>

Lee, R. (2010). Music Education in prisons: A historical overview. *International Journal of Community Music*, 3 (1) 7-18.

- Le Blanc, L. y Robert, M. (2012). La innovación psicosocial: planificar su implementación y difusión para prevenir la delincuencia juvenil. *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 4, octubre-diciembre, 2012, pp. 1125-1134.
- Lewis, T. J., McIntosh, K., Simonsen, B., Mitchell, B. S., & Hatton, H. L. (2017). Schoolwide Systems of Positive Behavior Support: Implications for Students at Risk and With Emotional/Behavioral Disorders. *AERA Open*, 3(2), 1-11.
- Lockwood, S. (2018). *Kicked to the curb. Where Policy Has Failed Our Most Vulnerable Youth and the Fight for a Better Tomorrow*. Unites States of America.
- López, N., Álzate, L., Echeverri, M., y Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. Tesis Psicológica, 16(1) 1-29. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):613-619.
- Marques, M., Sousa, C. y Cruz, J. (2013). Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 2º trimestre (abril-junio), 63-71. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.05
- Marvasti, A. (2014). Analysing Observations. En U. Flick, (Ed) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 354 – 366).
- McIntosh, K., & Lane, K. L. (2019). Advances in measurement in school-wide positive behavioral interventions and supports. *Remedial and Special Education*, 40(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/0741932518800388>

MCN Biografías. (2025). "José María Figueres Olsen (1954-VVVV): El político costarricense que luchó por el progreso y la justicia social".

Disponible en: <https://mcnbiografias.com/app-bio/do/figueres-olsen-jose-maria>

Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Chelsea Green Publishing.

Mellado, A., del Río, M. T., Andreucci-Annunziata, P., y Molina, M. E. (2024). Psychotherapy focusing on dialogical and narrative perspectives: A systematic review from qualitative and mixed-methods studies. *Frontiers in Psychology*, 15, 1308131. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1308131>

Merleau-Ponty, M. (1945) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: España. Proyectos Editoriales y Audiovisuales CBS, S.A.

Mettifogo, D., Arévalo, C., Gómez, F., Montedónico, S. y Silva, L. (2015). Factores transicionales y narrativas de cambio en jóvenes infractores de ley: Análisis de las narrativas de jóvenes condenados por la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente. *Psicoperspectivas*, 14(1), 77-88. <http://www.psicoperspectivas.cl>

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2018). *Educadores con perspectiva transformadora*. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe – FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/Libro-completo-Educadores-con-perspectiva-transformadora.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (1993). *Plan de Estudios para la Educación de Adultos*. Consejo Superior de Educación. Documento No 2. San José: Editorial I.C.E.R.

Ministerio de Educación Pública. (2001). *Plan de Estudios para la Educación de Jóvenes y Adultos*. Despacho Señora Viceministra

Académica: Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José: MEP.

Ministerio de Educación Pública. (2010). *Informe N° 44-10 Convenios Ministerio de Educación Pública - Ministerio de Justicia*. Auditoría Interna.

Ministerio de Educación Pública. (2013). *Decreto Ejecutivo N° 37486-MP-MEP: Reforma al Reglamento de la Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad*. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2015). *Transformación curricular: Fundamentos conceptuales en el marco de la visión "Educar para una Nueva Ciudadanía"*. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018a). *Descriptorios para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos. Biología III nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018b). *Descriptorios para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Ciencias I nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018c). *Descriptorios para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes*

*y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Ciencias II nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018d). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Cursos Libres Plan de Estudios para la Educación de Jóvenes y Adultos. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018e). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Educación Cívica II nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018f). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Educación Cívica III nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018g). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Español I nivel. Dirección de Desarrollo

Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018h). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Español II nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018i). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Español III nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018j). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Estudios Sociales I nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018k). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Estudios Sociales II nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018l). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Estudios Sociales III nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018m). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Filosofía III nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018n). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Física III nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018ñ). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Francés I nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018o). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Francés II nivel. Dirección de Desarrollo

Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018p). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Francés III nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018q). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Inglés I nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018r). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Inglés II nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018s). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Inglés III nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018t). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Matemática I nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018u). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Matemática II nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018v). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Matemática III nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018w). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Módulos Opcionales. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018x). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Psicología I nivel. Dirección de Desarrollo

Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018y). *Descriptoros para las instituciones IPEC y CINDEA de la educación de personas jóvenes y adultas*. Oferta convencional plan de Estudios para la educación de Jóvenes y adultos, Química III nivel. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2019). *Directrices y lineamientos técnicos para las modalidades y ofertas de Educación de personas jóvenes y adultas*. [PDF file].

[http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/2019\\_directrices\\_y\\_lineamientos\\_18-02-2019\\_1\\_0.pdf](http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/2019_directrices_y_lineamientos_18-02-2019_1_0.pdf)

Ministerio de Educación Pública. (2020). *Directrices y lineamientos para modalidades de educación de personas jóvenes y adultas: Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC) según el decreto 38170- MEP, artículo 81 INC. (B)*. Dirección de Desarrollo Curricular Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Viceministerio Académico.

Ministerio de Educación Pública. (2023). *Guía de Competencias Conceptos Generales y Trabajo metodológico para el curso lectivo 2023*. Dirección de Desarrollo Curricular. Ruta de la Educación 2022-2026.

Ministerio de Educación Pública. (2025a). *Directrices y lineamientos para la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas: Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC)*. Viceministerio Académico, San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2025b) LGEE-UPRE-001 Lineamientos generales para el abordaje de la exclusión, permanencia y reincorporación educativa. Viceministerio de Planificación Institucional y Coordinación Regional. Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo Ministerio de Educación Pública (MEP) y Ministerio de Justicia y Paz (MJP). (2021). *Convenio específico de cooperación interinstitucional entre el Ministerio de Educación Pública y el Ministerio de Justicia y Paz*. [https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/convenio\\_mep-mjp-firmado.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/convenio_mep-mjp-firmado.pdf)

Ministerio de Justicia y Paz. (2018). *Política Penitenciaria Científica y Humanística de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Instituto Costarricense sobre Drogas.

Molina-Patlán, C., Morales-Martínez, G. P., y Valenzuela-González, J. R. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 237-262. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.11>

Monge, C. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Guía Didáctica*. Colombia, Universidad Surcolombiana, Programa de Ciencias Sociales y Humanas.

Montenegro, G., Schroeder, I. (2020). Dimensiones del pensamiento sistémico aplicado: un estudio de casos múltiples desde la perspectiva de sistemas complejos y el aprendizaje organizacional. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(2), 51–72. <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n2.4>

Mora, A.L. (2009). Programa Nacional de Atención a la Población Pena Juvenil. Dirección General de Adaptación Social. San José: MJP.

- Morales, R., y Cubero, A. (2005). Evaluación de la política social de combate a la pobreza de la administración del Dr. Abel Pacheco de la Espriella (2002-2005). *Economía y Sociedad*, (28), 49-65.
- Moreira, J. A., Reis-Monteiro, A. y Machado, A. (2017). Higher Education Distance Learning and e-Learning in Prisons in Portugal. *Comunicar*, 25. doi - 10.3916/C51-2017-04
- Morin, E. (2011). *La vía: para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Murillo, J. (2012). Análisis de la gestión curricular de los programas educativos en el Centro Penal de Atención Institucional San Rafael, Alajuela, Costa Rica. *Revista Gestión de la Educación Escuela de Administración Educativa*. 2 (1), 1.49. URL: <http://revistadigital.eae.fcs.ucr.ac.cr/>
- National Technical Assistance Center for the Education of Neglected or Delinquent Children and Youth (NDTAC). (2022). *OJJDP Model Programs Guide*. <https://neglected-delinquent.ed.gov/resources/ojjdp-model-programs-guide>
- Newman, G. D. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180-205.
- Nieves, G. M. (2017). Hannah Arendt y el problema de la educación. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 219–235. <http://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.08>
- Ochoa, T. A. (2016) Improving transition support for juvenile offenders with disabilities through a collaborative approach. *Intervention in School and Clinic*, 52(1), 44-50

- Ochoa, T. A., Otero, T. L., Levy, L. J., y Deskalo, A. Y. (2013). Integration of the school resource officer as liaison between law enforcement and school administration in the discipline of students. *Law Enforcement Executive Forum*, 13(2), 129-136.
- Ochoa, T., Ovares, Y., Meza, E. & de Mezerville, C. (2021). “¿Quién soy? y ¿Quién quiero ser?” El establecimiento de metas para el proyecto de vida en personas menores de edad privadas de libertad. En Morales, C. (Comp.). *Educación e Interculturalidad: espacios de posibilidades e intercambio de saberes* (pp. 132-171).
- Ochoa, T. A., y Rogers-Adkinson, D. (2012). Are positive behavioral interventions effective at reducing misbehavior in students with behavioral disorders? En S. E. Eckes & S. B. Burke (Eds.), *School Discipline and Safety* (pp. 232–247). Indiana University Press.
- Ochoa, T. A., Weller, N. M., y Riddle, M. A. (2019). Undergraduate students as job mentors to support youth transitioning from incarceration. *Journal of Prison Education and Reentry*, 6(2), 131-139. <https://doi.org/10.25771/4kff-bx24>
- Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP). (s. f.). *Evidence-based Programs*. <https://ojjdp.ojp.gov/evidence-based-programs>
- Olaz, Á. (2012). *La entrevista en profundidad: Justificación metodológica y guía de actuación práctica*. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Oliver, R. M., Lambert, M. C., & Mason, W. A. (2019). A pilot study for improving classroom systems within schoolwide positive behavior support. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 25-36. <https://doi.org/10.1177/1063426617733718>
- Oluka, A. (2025). Phenomenological research strategy: Descriptive and interpretive approaches [version 1; peer review: 2 approved with

reservations]. *F1000Research*, 14, 725.  
<https://doi.org/10.12688/f1000research.166273.1>

Orbis Partners. (2025, February 18). *Trends to look for in 2025 in justice system reform*. <https://www.orbispartners.com/blog/justice-system-reform>.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.  
<http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1985). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing)*.  
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-standard-minimum-rules-administration-juvenile>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1990a). *Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-rules-protection-juveniles-deprived-their-liberty>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1990b). *Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil*

(*Directrices de Riad*). A.G. res. 45/112, anexo, 45 U.N. GAOR Supp. (No. 49A) p. 201, ONU Doc. A/45/49. <https://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/OTROS%2003.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –(UNESCO). (2014). “*Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*” United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –(UNESCO). (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –(UNESCO). (2020). *School accessibility and universal design in school infrastructure*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373656.locale=es>

Ovares, Y. (2017). “Mente ociosa, lugar para el diablo”: la reinserción social más allá del ordenamiento jurídico. En T. Cordero (comp) *Reflexiones desde la investigación socio-educativa en contextos de exclusión*. 223-242.

Ovares, Y. y Martínez, P. (2019). La educación para personas menores de edad del sistema carcelario costarricense. En *Revista PRAXIS EDUCATIVA* 23 (3) septiembre – diciembre, ISSN 2313-934X. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230303>

Ovares, Y., de Mezerville, C., Ureña, V., Ochoa, T. y Rodríguez, J. (2023) La palabra generadora y el aprendizaje significativo: Estudio de caso con población juvenil privada de libertad. *Revista*

Actualidades Investigativas en Educación, 23(3), 1-32.

<https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.56422>

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

Pastor, J. y Rodríguez, C. (2013) Educación en prisión y *reinserción social: la intervención musical desde un paradigma cognitivo-conductual*. *Educatio Siglo XXI*, (31) 2, 347 – 366.

Patton, M. (2001). *Qualitative research and evaluation methods*. 3a. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Patton, C. M., y Broward, J. (2023). The giants and forerunners of phenomenology: Husserl, Heidegger, and their predecessors. *American Journal of Qualitative Research*, 7(4), 79–94. <https://doi.org/10.29333/ajqr/13600>

Petersen, A. J., & Martin, N. (2016). *Spring 2016 Regional PBIS School Status and Training Updates*. Wilder Research. [www.pbismn.org](http://www.pbismn.org).

Poder Judicial de Costa Rica. (2020). *Protocolo de Inserción Socio-Laboral de Justicia Juvenil Restaurativa*. Dirección Nacional de Justicia Restaurativa.

Polanco, E. (2007.) *Lo que hemos aprendido de la prisión*. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Justicia y Gracia.

Pons, X. (2010) La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *eduPsykhé*, 9 (1), 23-41.

Portillo, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 118–130. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>

Producers, L., Gough, B., y Madill, A. (2025). “I never actually thought about it”: A novel dialogical approach to qualitative interviewing

combining audio-visual elicitation and member reflection techniques. En *Qualitative Research in Psychology*, 22(4), 918–942. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14780887.2025.2517606>

Programa Estado de la Nación -PEN-. (2017). *Sexto informe estado de la educación*. San José, Costa Rica.

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En P. Quintana Peña, A. y W. Montgomery. (Eds.) *Psicología tópicos de actualidad* (pp. 65-73). Lima: UNMSM. En <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2724>

Ramos, H. A. (2019). Ciudadanía e información en ambientes digitales. *Investigación Bibliotecológica*, 33(78), 143–165. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.78.58045>

Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, S. A.

Rapley, T. (2007) *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [15 de octubre 2019].

Reynoso, E. (2013). *Los museos de ciencia en la sociedad de la información y el conocimiento. La educación en el museo, objeto de investigación. El museo y la escuela conversaciones de complemento*. Medellín, Colombia: Claudia Aguirre – Parque Explora.

Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. España: McGraw Hill Interamericana.

Rodríguez-Ortiz, A. M., Hernández-Rodríguez, J.C., López-Rúa, A.M., y Cadavid-Alzate, V. (2023). Análisis, clasificación y fundamentos

filosóficos de los modelos de pensamiento crítico. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (35), 211-248. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.07>

Rojas, G. H. (2018). *Psicología de la educación: Una mirada conceptual*. Editorial El Manual Moderno.

Romero-Martín, G. C. y Chávez-Angulo, B. J. (2021). El Pensamiento Crítico en el Desarrollo Personal de los Adolescentes. *Dominio de las Ciencias*, Vol. 7, N° Extra 4 (agosto especial), ISSN-e 2477-8818, pp. 127.

Romero-Otalvaro, A. M., Ruiz-González, E. y Muñoz-Argel, M. (2020). *Empatía y conducta prosocial en la participación ciudadana en niños, niñas y adolescentes para la construcción de paz: una perspectiva desde las experiencias de violencia*. Capítulo 5 en Uribe, A. et al. Participación ciudadana y construcción de paz. Reflexiones, estudios contemporáneos e intervención. 1 edición -- Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8849>

Rosário, P., Núñez, J. C., Pereira, J. Fuentes, S., Gaeta, M., Cunha, J. y Polydoro, S. (2016) Studying while doing time: understanding inmates' conceptions of learning. *British Educational Research Journal*, Vol. 42, No. 1, pp. 151–167. DOI: 10.1002/berj.3194

Roulston, K. (2014). Analysing interviews. In U. Flick *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 297-312). SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781446282243>

Ruiz, J.I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones de la Universidad de Deusto.

Sánchez, D. A. (2021). Educar como un acto libertario y de transformación. La educación en contextos de encierro. *Revista Vinculando*,

19(2). <https://vinculando.org/educacion/educar-como-un-acto-libertario-y-de-transformacion-la-educacion-en-contextos-de-encierro.html>

Sánchez de Horcajo, J. y Uña, O. (1996) *La sociología Textos Fundamentales*. Madrid: Ediciones Libertarias/Prodhufi.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sandoval, E. (2014). Posibilidades educativas del adolescente infractor de la ley: desafíos y proyecciones a partir de su propensión a aprender. *Psicología Educativa*, 20 (1), 39-46, doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.005.

Santa-Olmeda, A., Villafañe-Santiago, A. y Capella-Casellas, M. (2014). Educadores en instituciones correccionales para jóvenes en Puerto Rico: Retos y necesidades de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Educare*, 18, (1), 7-39.

Savater, F. (2010). *El valor de educar*. Ariel. Ciudad de México, México.

Segura, F. y Vargas, A. (2016). Condiciones en que se brinda el servicio educativo a la población privada de libertad en los diferentes Centros de Atención Institucional del país. Dirección de Planificación Institucional. San José: MEP.

Sellman, E. (2015). Safe-spaces, support, social-capital: A critical analysis of artists working with vulnerable young people in educational contexts. *International Journal of Art and Design Education*, 34, 60-72. doi.org/10.1111/jade.12026.

- Sevilla-Vera, Y., Valles-Casas, M., Navarro-Valdelvira, M. C., Fernández-César, R., & Solano-Pinto, N. (2021). Hábitos saludables en la niñez y la adolescencia en los entornos rurales. *Nutrición Hospitalaria*, 38(6), 1–10. <https://doi.org/10.20960/nh.03484>
- Scheuermann, B., Duchaine, E., Bruntmyer, D., Wang, E. & Nelson, C. y Lopez, A. (2013). An Exploratory Survey of the Perceived Value of Coaching Activities to Support PBIS Implementation in Secure Juvenile Education Settings. *Education and Treatment of Children*. 36. 147-160. 10.1353/etc.2013.0021.
- Soto, J. y Espido, E. (1999) La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación Educativa*, 9, 311-323.
- Strauss A. y J. Corbin (1990). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Tamayo A., O. E., Zona, R., & Loaiza Z., Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. NARCEA, S.A.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: España. Ediciones Paidós.
- Thornberg, R. y Charmaz, K. (2014). Grounded Theory and Theoretical Coding. En U. Flick, (Ed) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 153– 168).

- Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Torres, J., Contreras, S., Lippi, L., Huaiquimilla, M., & Leal, R. (2019). Hábitos de vida saludable como indicador de desarrollo personal y social: discursos y prácticas en escuelas. *Calidad en la Educación*, 50, 1–30. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.728>
- Toruño, C. (2020). El currículum en el contexto costarricense: propuesta de definiciones para su conceptualización. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 39-59. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.2>
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., y Mestre, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 117–132. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>
- Urrea, A., Coiduras, J. L., Alsinet, C., Balsells, M. À., Guadix, I., y Belmonte, O. (2018). Derechos de la infancia y ciudadanía global: una aproximación desde la comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2, 127–146. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59412>
- Valgañón, M. B. (2021). *Manual de introducción al pensamiento sistémico*. Universidad del Aconcagua. [https://www.uda.edu.ar/images/editorial/archivos/manual/MANUAL DE INTRODUCCIN AL PENSAMIENTO SISTEMICO-DIGITAL.pdf](https://www.uda.edu.ar/images/editorial/archivos/manual/MANUAL_DE_INTRODUCCIN_AL_PENSAMIENTO_SISTEMICO-DIGITAL.pdf)
- Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas* (2a. ed.). Madrid, ES: CIS -: Centro de Investigaciones Sociológicas. ProQuest ebrary.
- Villalta, A. (sf) *Niños, niñas y la prevención: Participación de los niños y las niñas en la prevención del delito*. Instituto Costarricense sobre Drogas. <http://www.icd.go.cr>

- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(2), 149-156.
- Wernet, A. (2014) Hermeneutics and Objective En Flick, U. (2014). The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis, Capítulo 16. Sage
- Willig, C. (2014). *Interpretation and Analysis*. En Flick, U. (2014). The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis, Capítulo 10. Sage
- Wright, R. (2004). Care as the “heart” of prison teaching. *Journal of Correctional Education*, 55 (3) 191- 209.
- Youth.gov. (s. f.). *Prevention & early intervention*. <https://youth.gov/youth-topics/juvenile-justice/prevention-and-early-intervention>
- Zamora, N. A. (2020). Estrategias de aprendizaje colaborativo y los estilos de solución de conflictos escolares. *Revista San Gregorio*, (40), 90-100. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i40.1382>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, A. Quiceno, H. Sáenz, J. y Álvarez, A. (2011) *Pedagogía y epistemología*. Colombia: Magisterio Editorial.

## Anexos

### Anexo 1



Doctorado en Educación

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO  
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”

#### **Educación tras las rejas:**

**Los procesos formativos hacia la inserción social de personas menores de edad privadas de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, Heredia, Costa Rica.**

**Código (o número) de proyecto:**

**Nombre de el/la investigador/a principal: Yanúa Ovares Fernández**

**Nombre del/la participante:**

**Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono**

**Correo electrónico**

**Contacto a través de otra persona**

#### INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO

Mi nombre es Yanúa Ovares, investigadora del Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica y estoy haciendo un estudio sobre los apoyos educativos que ofrece el centro para que los jóvenes menores de edad puedan integrarse socialmente al terminar su periodo de internamiento en un centro especializado.

#### PROPÓSITO DEL PROYECTO

El objetivo de la investigación es comprender como ustedes, los y las docentes, abordan el proceso de egreso con la población menor de edad mientras aplican el currículum establecido por el MEP.

## ¿QUÉ SE HARÁ?

Como investigadora estaré observando los espacios en los que se llevan a cabo las clases de manera regular con la población menor de edad. Esto me permitirá comprender como se cumple lo establecido en el currículum regulado por el MEP. Para estas observaciones completaré una guía que incluye aspectos sobre la descripción del espacio físico, la cantidad de personas presentes, el planeamiento y las interacciones que se dan entre las personas que están presentes.

Además, tendremos una entrevista en la que, individualmente, usted me compartirá sus experiencias relacionadas con los procesos educativos que se llevan a cabo en el CFJZ y como esto beneficia a la población. Para este proceso utilizaré una guía de preguntas que nos servirán para conversar. Esta entrevista tendrá una duración entre 1 y 2 horas. O podremos hacer dos sesiones de una hora en el momento que a usted le parezca conveniente.

## RIESGOS

La participación en esta investigación no supone ningún riesgo para usted ni para las personas menores de edad que esté en las sesiones de observación.

## BENEFICIOS

La participación en este estudio NO supone un beneficio directo. Solamente reportará un beneficio indirecto pues permitirá conocer como son los procesos de inserción social para las personas menores de edad y como se puede ofrecer un apoyo desde las instituciones de la sociedad civil. Los principales hallazgos de los resultados de la investigación se socializarán con el grupo de docentes mediante una reunión y con una breve presentación escrita. Esta reunión será en la forma en que se considere más pertinente y siguiendo las instrucciones de la institución.

## VOLUNTARIEDAD

La participación en esta investigación es voluntaria. Usted puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, ni a ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

## CONFIDENCIALIDAD (Revisar Ley Reguladora de Investigación Biomédica Ley N° 9234, artículos 25, 26 y 27)

Como investigadora me comprometo a garantizar el estricto manejo y confidencialidad de la información recopilada. Las observaciones y las entrevistas serán registradas únicamente por medios escritos y en

archivos de audio. Se archivarán solo por fecha. Al transcribir la información se omitirán los nombres propios y cualquier otro elemento que ponga en riesgo la confidencialidad de los datos. Los archivos de audio y las notas estarán disponibles para que sean consultados por usted si así lo requiere. Una vez terminado el proceso de análisis los archivos de audio serán borrados.

## MUESTRAS BIOLÓGICAS

No se recogerán muestras biológicas.

## INFORMACIÓN

Antes de dar su autorización debe hablar con Yanúa Ovares quien debe responder satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante o durante el transcurso de la investigación, puede obtenerla llamando a Yanúa, al teléfono 2511-3361 en el horario de lunes a miércoles de 8:00 am a 12:00 md. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398**, de lunes a viernes de 8

a.m. a 5 p.m.

Como participante que NO perderá ningún derecho por firmar este documento. Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

## CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

**\*Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, (o en su defecto con la huella digital), de la persona que será participante o de su representante legal.**

---

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula del padre/madre/representante legal (menores de edad)

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula del/la testigo

---

Lugar, fecha y hora

**Versión 2 – Junio 2021**

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 216 del Comité Ético Científico, realizada el 02 de junio del 2021.

Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto:

Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica

Comi



## Guía para la validación de instrumentos

### Sección 1: Presentación

Estimable colega

A continuación, se presenta una Guía para la validación de los instrumentos que se utilizarán en el proceso de recolección de información durante el trabajo de campo. El propósito de esta Guía es que usted, como persona experta en el campo de la investigación cualitativa, pueda ofrecer sus aportes y sugerencias a los instrumentos que serán aplicados. Se anota el título de la investigación, lugar donde se desarrolla y los objetivos que se esperan alcanzar. Se han construido teóricamente los tres ejes conceptuales que guiarán el proceso de recolección de información. Finalmente, se presenta cada instrumento asociado al objetivo que se espera alcanzar y se explica la guía que se utilizará para valorarlo.

**Título de la investigación:** Educación tras las rejas: Los procesos formativos hacia la inserción social de personas menores de edad privadas de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, Heredia, Costa Rica

**Lugar donde se lleva a cabo la investigación:** Centro de Formación Juvenil Zurquí, Heredia, Costa Rica.

#### **Objetivos:**

**General:** Comprender los procesos formativos que se desarrollan con personas menores de edad privadas de libertad desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente para propiciar la inserción social en el Centro de Formación Juvenil Zurquí

**Objetivo específico 1:** Identificar los elementos legales implicados en el proceso formativo para la inserción social de personas menores de edad desde el currículum y la intención pedagógica del ejercicio docente.

**Objetivo específico 2:** Caracterizar los diferentes elementos que componen el currículum costarricense para la educación de personas menores de edad privadas de libertad y su relación con la inserción social.

**Objetivo específico 3:** Analizar la relación entre los procesos formativos desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente con las oportunidades de inserción social de la persona menor de edad privada de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí.

**Tipo de investigación:** Cualitativa, fenomenológica.

En este sentido, la investigación se orienta a la comprensión a “profundidad de fenómenos educativos y sociales para transformarlos mediante decisiones y descubrimientos que permitan un desarrollo teórico y conceptual” (Sandín, 2003 p. 123) sin pretender generalizaciones (Olaz, 2012). La fenomenología se sustenta teóricamente en la construcción de realidades vividas de las propias personas, configurada por sus propias experiencias (Pons, 2012). Por tanto, desde el paradigma interpretativo, la fenomenología brinda especial valor al significado que le dan a sus acciones, las propias personas que viven y experimentan un fenómeno (Erickson, 1989). De tal forma que se busca la explicación de los fenómenos desde la intencionalidad de las personas que la experimentan (Monge, 2011).

### **Ejes teóricos centrales:**

**Currículum:** conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanados por la instancia gubernamental correspondiente establecida mediante objetivos de mediación y evaluación que responden al marco político, cultural y económico que incide en el sistema educativo para determinar los conocimientos teórico-prácticos, habilidades, valores y experiencias comunes compartidas por un colectivo” (Apple, 1996; Gimeno, 1998; Zabalza, 2004; Toruño, 2020).

**Intención pedagógica:** acción del proceso de enseñanza y aprendizaje dirigida a tomar decisiones para cumplir los objetivos propuestos y compartidos por una comunidad educativa específica. Implica la consideración ética y

normas socialmente aceptadas para el bien común (Gadamer, 1993; Carr, 2000; Ajzen y Fishbein, 2005; Herrera y Martínez 2018).

***Inserción social:*** proceso mediante el cual se ofrece a la persona menor de edad un ambiente de socialización e interacción positivo; sea un entorno familiar, educativo o comunitario que le permita la convivencia con la sociedad con miras a fortalecer sus habilidades productivas y evitar la reincidencia (Fariña y Arce, 2000; Burgos y Ríos, 2005; Ley 7576; Ley 8460).

**Siglas importantes:**

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
MEP	Ministerio de Educación Pública
MJP	Ministerio de Justicia y Paz
CFJZ	Centro de Formación Juvenil Zurquí
IPEC	Instituto Profesional de Educación Comunitaria

**Sección 2: Técnicas, instrumentos y guía para evaluarlos**

**Revisión documental**

***Justificación:***

El análisis documental como recurso de investigación tiene sus inicios en las prácticas de investigaciones sociales de pensadores como Durkheim, Weber y Marx (Coffey, 2014). Los documentos, formales e informales, forman parte importante de las organizaciones sociales como instituciones educativas, empresas u hospitales. Estos pueden ser personales, institucionales o grupales (Quintana, 2006). Para el desarrollo de esta investigación en contextos carcelarios, la revisión se centrará especialmente en hacer una revisión documental que sustenta la labor educativa del centro educativo que funciona a lo interno de un centro carcelario.

Con la revisión documental se pretende visibilizar lo relacionado con los tres ejes que han guiado el proceso formativo de la persona menor de edad: intención pedagógica, currículum, inserción social. En cada casilla se anotarán las frases que se asocien a cada categoría. Esto es importante para identificar

en los documentos oficiales emanados por el MEP, aquellos elementos que describen “**el qué se espera**” del proceso formativo para las personas menores de edad que están en sistema carcelario. Se anotan una serie de documentos que han sido elegidos para este fin, a manera de ejemplo. La lista no es exhaustiva; por lo tanto, se espera identificar todo aquel documento que cumpla con el objetivo.

A manera de resumen se presentan las descripciones generales de lo que se espera alcanzar según los objetivos 1 y 2

Descripción	Fuente de análisis	Técnica	Instrumento	Ejes de análisis
<b>(Objetivo 1)</b> Identificar los elementos legales implicados en el proceso formativo para la inserción social de personas menores de edad desde el currículum y la intención pedagógica del ejercicio docente.	Malla Curricular del MEP	Revisión documental	Guía de revisión documental	Inserción social Currículum Intención pedagógica
<b>(Objetivo 2)</b> Determinar los diferentes elementos que componen el currículum costarricense para la educación de personas menores de edad privadas de libertad y su relación con la inserción social.	Específicamente en documentos del MEP y MJP: Plan de estudios del IPEC, de Educación de adultos del MEP. Leyes: 7576, 8460, 7600	Revisión documental	Guía de revisión documental	Inserción social Currículum Intención pedagógica

**Instrumento 1:** Guía de revisión documental (aplicable para los objetivos 1 y 2)

Nombre del documento/ley:

Año de creación/edición/aprobación		
Autor / Autores		
Descripción general del documento		
Aspectos sobre Intención pedagógica	Aspectos sobre Currículum	Aspectos sobre Inserción Social
Observaciones y notas de la persona investigadora		

### Guía para evaluar los ítems del instrumento: Guía de revisión documental

Mediante esta guía se le solicita evaluar la estructura y planteamiento del instrumento. Los criterios a utilizar serán tres opciones de números: 1, 2 o 3. Donde 1 es la calificación más baja y 3 es la calificación más alta. Los aspectos a evaluar se refieren a claridad, pertinencia, suficiencia y coherencia. Cada uno de esos aspectos se explican a continuación

<b>Claridad:</b> ítem no es ambiguo, se enfoca en un aspecto único, evita criterios subjetivos y es comprensible al lector.
<b>Pertinencia:</b> ítem es necesario para obtener la información que responda a los objetivos de la investigación y es adecuado a la categoría o constructo que se está investigando
<b>Suficiencia:</b> la cantidad de ítems logran recabar la mayor cantidad de información según la categoría o constructo.
<b>Coherencia:</b> los ítems llevan un orden lógico y relacionado entre sí de acuerdo con la categoría y con los objetivos de la investigación

### Escala para evaluar instrumento de revisión documental

Item	1	2	3	Observaciones
Nombre del documento/ley:				
Año de creación/edición/aprobación/actualización				
Autor / Autores				
Descripción general del documento				
Aspectos sobre Intención pedagógica				

Aspectos sobre Currículum				
Aspectos sobre Inserción Social				
Observaciones y notas de la persona investigadora				

Observaciones generales al instrumento:

---



---

### Observación fenomenológica

#### *Justificación:*

La observación le permite al investigador observar directamente los diversos matices del comportamiento humano en sus entornos "naturales" (es decir, en el campo) (Marvasti, 2014). De acuerdo con Angrosino (2012), las observaciones pueden realizarse desde cuatro perspectivas: participante completo, participante como observador, observador como participante y observador completo. Para realizar esta investigación, se pretende ser participante que observa y participa según le permita el contexto y de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Con la observación se hace una inmersión en el contexto de estudio, el Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ). Se observarán las sesiones de trabajo en la que interactúan las y los docentes con su grupo de estudiantes para comprender las intenciones docentes, aspectos del currículum y la gestión del proceso de inserción. Con esta observación se dará respuesta a la pregunta **“qué se hace en el aula”**. A manera de resumen, el siguiente cuadro describe lo que se espera alcanzar según el objetivo.

Descripción	Participantes	Técnica	Instrumento	Ejes de análisis
<b>(Objetivo 3)</b> Analizar la relación entre los procesos formativos desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio	Totalidad de docentes del CFJZ	Observación fenomenológica	1. Guía de observación fenomenológica	Intencionalidad pedagógica según los componentes del currículum hacia la inserción social

docente con las oportunidades de inserción social de la persona menor de edad privada de libertad del CFJZ.				
---	--	--	--	--

**Instrumento 2:** Guía de observación fenomenológica (aplicable para el objetivo 3)

Fecha de observación:	Hora de inicio y fin:
Materia / Tema / Materiales:	
Descripción del espacio físico:	
Descripción general de la clase según materia y actividades a desarrollar	
Descripción de la planificación del docente	
Cantidad de personas presentes: estudiantes, docentes, personal de seguridad, etc.	
Descripción de las interacciones, comunicaciones y comportamientos durante la sesión	
Uso de materiales y recursos	
Observaciones y anotaciones de la persona investigadora	

**Guía para evaluar los ítems del instrumento: Guía de observación fenomenológica**

Mediante esta guía se le solicita evaluar la estructura y planteamiento del instrumento. Los criterios a utilizar serán tres opciones de números: 1, 2 o 3. Donde 1 es la calificación más baja y 3 es la calificación más alta. Los aspectos a evaluar se refieren a claridad, pertinencia, suficiencia y coherencia. Cada uno de esos aspectos se explican a continuación

**Claridad:** ítem no es ambiguo, se enfoca en un aspecto único, evita criterios subjetivos y es comprensible al lector.

**Pertinencia:** ítem es necesario para obtener la información que responda a los objetivos de la investigación y es adecuado a la categoría o constructo que se está investigando

**Suficiencia:** la cantidad de ítems logran recabar la mayor cantidad de información según la categoría o constructo.

**Coherencia:** los ítems llevan un orden lógico y relacionado entre sí de acuerdo con la categoría y con los objetivos de la investigación

### Guía de observación

Ítem	1	2	3	Observaciones
Fecha de observación:				
Hora de inicio y fin:				
Materia / Tema / Materiales:				
Descripción del espacio físico				
Descripción general de la clase según materia y actividades a desarrollar				
Descripción de la planificación del docente				
Cantidad de personas presentes: estudiantes, docentes, personal de seguridad, etc				
Descripción de las interacciones, comunicaciones y				

Item	1	2	3	Observaciones
comportamientos durante la sesión				
Uso de materiales y recursos				
Observaciones y anotaciones de la persona investigadora				

Observaciones generales al instrumento:

---



---

### Entrevista a profundidad

*Justificación:*

En una investigación fenomenológica, la entrevista en profundidad consiste en una entrevista personal, directa y no estructurada que se caracterizan por ser heterogéneas y de una estructura flexible. Se cuenta con una guía de preguntas con una pregunta generadora que es la que permite desarrollar el tema y establecer las bases de las siguientes preguntas de acuerdo con el objeto de estudio (Olaz, 2012).

Para la presente investigación, se establece esta guía de constructos generales a manera de guion de preguntas para llevar a cabo un proceso de conversación discursiva respecto a la intención pedagógica, el currículum y su relación con la inserción social. Con la entrevista a profundidad se espera responder la pregunta **“cómo se aplica lo establecido en los documentos oficiales”**. A manera de resumen, el siguiente cuadro explicita lo que se desea identificar:

Descripción	Participantes	Técnica	Instrumento	Ejes de análisis
-------------	---------------	---------	-------------	------------------

<p><b>(Objetivo 3)</b>          Analizar la relación entre los procesos formativos desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente con las oportunidades de inserción social de la persona menor de edad privada de libertad del CFJZ.</p>	<p>Totalidad de docentes del CFJZ</p>	<p>Entrevista a profundidad</p>	<p>2. Entrevista a profundidad</p>	<p>Intencionalidad pedagógica según los componentes del currículum hacia la inserción social</p>
--	---------------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--

**Instrumento 3:** Guía de entrevista a profundidad (aplicable para el objetivo 3)

**Guía de Entrevista**

Fecha: \_\_\_\_\_ Número de entrevista: \_\_\_\_\_

Hora de inicio y finalización: \_\_\_\_\_

Lugar de la entrevista: \_\_\_\_\_

Especialidad / materia que imparte: \_\_\_\_\_

Años de experiencia: como docente: \_\_\_\_\_ y como docente del CFJZ: \_\_\_\_\_

Introducción: objetivo de la entrevista, firma de consentimientos informados, permisos de grabación.

1. ¿Cuándo ingresa un estudiante al CFJZ (específicamente al centro educativo) cómo se planifica u organiza su proceso de enseñanza?  
¿Qué áreas incluye?
2. ¿Cuáles habilidades se busca desarrollar en la persona menor de edad, según estas áreas?
3. ¿Cómo se cumple, en la planificación, la puesta en práctica del currículum establecido?
4. ¿Cómo se asocia el currículum y el desarrollo de esas habilidades?
5. ¿Cómo se garantiza que ese plan sea aplicable para todo el tiempo que la persona esté en privación de libertad?
6. ¿Cómo se ajusta ese plan hacia las necesidades de la población conforme avanza su cumplimiento de la condena?
7. ¿Cómo se informan los docentes sobre las necesidades de la población menor de edad para ofrecer una planificación acorde a estas necesidades?
8. ¿La persona menor de edad conoce ese plan? ¿Puede llevar un registro de sus logros, solicitar cambios o modificaciones?
9. ¿Cómo toman en cuenta todos los docentes un currículum correlacionado para favorecer las habilidades cognitivas en el estudiantado?

10. ¿Qué participación tiene la familia de la persona menor de edad en este proceso?
11. ¿Cómo se establecen las conexiones o enlaces hacia la comunidad (lugar de residencia, familia, estudios, empleo)? ¿En qué consisten esas conexiones?
12. ¿La persona menor de edad se toma en cuenta para establecer los enlaces comunitarios?
13. ¿Cómo se superan los obstáculos que se pueden presentar?
14. ¿Cómo se le orienta a la persona menor de edad para la vida fuera de la prisión?
15. ¿Existe algún tipo de evaluación o valoración de la inserción a la comunidad de la persona menor de edad?
16. ¿Qué tipo de acompañamiento (durante la privación de libertad) se ofrece a la persona menor de edad para que pueda participar de su proceso de inserción a la comunidad?
17. ¿Tienen alguna información escrita, materiales o recursos que sea específico para la edad y condiciones del estudiante?
18. ¿Cuáles instituciones públicas, privadas o instancias no gubernamentales apoyan durante el proceso de transición a la comunidad?
19. Al egresar, ¿Por cuánto tiempo recibe acompañamiento la persona menor de edad por parte de las instancias correspondientes? ¿Cómo se estructura ese tiempo de acompañamiento? ¿Dónde puede acudir la persona para solicitar apoyo por si debe resolver algún obstáculo que se presente?
20. ¿Cuándo ingresa un estudiante al CFJZ (específicamente al centro educativo) cómo se planifica u organiza su proceso de enseñanza? ¿Qué áreas incluye?

**Guía para evaluar los ítems del instrumento: Guía de observación fenomenológica**

Mediante esta guía se le solicita evaluar la estructura y planteamiento del instrumento. Los criterios a utilizar serán tres opciones de números: 1, 2 o 3. Donde 1 es la calificación más baja y 3 es la calificación más alta. Los aspectos a evaluar se refieren a claridad, pertinencia, suficiencia y coherencia. Cada uno de esos aspectos se explican a continuación

<b>Claridad:</b> ítem no es ambiguo, se enfoca en un aspecto único, evita criterios subjetivos y es comprensible al lector.
<b>Pertinencia:</b> ítem es necesario para obtener la información que responda a los objetivos de la investigación y es adecuado a la categoría o constructo que se está investigando
<b>Suficiencia:</b> la cantidad de ítems logran recabar la mayor cantidad de información según la categoría o constructo.
<b>Coherencia:</b> los ítems llevan un orden lógico y relacionado entre sí de acuerdo con la categoría y con los objetivos de la investigación

### Guía de Entrevista

Item	1	2	3	Observaciones
Fecha: _____				
Número de entrevista: _____				
Hora de inicio y finalización: _____				
Lugar de la entrevista: _____				
Especialidad / materia que imparte: _____				
Años de experiencia: como docente: _____ y como docente del CFJZ: _____				
Introducción: objetivo de la entrevista, firma de consentimientos informados, permisos de grabación.				
1. ¿Cuándo ingresa un estudiante al CFJZ (específicamente al centro educativo) cómo se planifica u organiza su proceso de enseñanza? ¿Qué áreas incluye?				
2. ¿Cuáles habilidades se busca desarrollar en la persona menor de edad, según estas áreas?				

Item	1	2	3	Observaciones
3. ¿Cómo se cumple, en la planificación, la puesta en práctica del currículum establecido?				
4. ¿Cómo se asocia el currículum y el desarrollo de esas habilidades?				
5. ¿Cómo se garantiza que ese plan sea aplicable para todo el tiempo que la persona esté en privación de libertad?				
6. ¿Cómo se ajusta ese plan hacia las necesidades de la población conforme avanza su cumplimiento de la condena?				
7. ¿Cómo se informan los docentes sobre las necesidades de la población menor de edad para ofrecer una planificación acorde a estas necesidades?				
8. ¿La persona menor de edad conoce ese plan? ¿Puede llevar un registro de sus logros, solicitar cambios o modificaciones?				
9. ¿Cómo toman en cuenta todos los docentes un currículum correlacionado para favorecer las habilidades cognitivas en el estudiantado?				
10. ¿Qué participación tiene la familia de la persona menor de edad en este proceso?				
11. ¿Cómo se establecen las conexiones o enlaces hacia la comunidad (lugar de residencia, familia, estudios, empleo)? ¿En qué consisten esas conexiones?				
12. ¿La persona menor de edad se toma en cuenta para establecer los enlaces comunitarios?				
13. ¿Cómo se superan los obstáculos que se pueden presentar?				
14. ¿Cómo se le orienta a la persona menor de edad para la vida fuera de la prisión?				
15. ¿Existe algún tipo de evaluación o valoración de la inserción a la comunidad de la persona menor de edad?				
16. ¿Qué tipo de acompañamiento (durante la privación de libertad) se				

Item	1	2	3	Observaciones
ofrece a la persona menor de edad para que pueda participar de su proceso de inserción a la comunidad?				
17. ¿Tienen alguna información escrita, materiales o recursos que sea específico para la edad y condiciones del estudiante?				
18. ¿Cuáles instituciones públicas, privadas o instancias no gubernamentales apoyan durante el proceso de transición a la comunidad?				
19. Al egresar, ¿Por cuánto tiempo recibe acompañamiento la persona menor de edad por parte de las instancias correspondientes? ¿Cómo se estructura ese tiempo de acompañamiento? ¿Dónde puede acudir la persona para solicitar apoyo por si debe resolver algún obstáculo que se presente?				
20. ¿Cuándo ingresa un estudiante al CFJZ (específicamente al centro educativo) cómo se planifica u organiza su proceso de enseñanza? ¿Qué áreas incluye?				

Observaciones generales al instrumento:

---

**Muchas gracias por sus aportes**

Anexo 3

## Instrumentos Definitivos

**Instrumento 1:** Guía de revisión documental (aplicable para los objetivos 1 y 2)

Nombre del documento/ley:
Año de creación
Año de edición
Año de actualización
Autor / Autores

Descripción general del documento (contexto en el que se creó, circunstancias institucionales y sociales)		
Aspectos sobre Intención pedagógica	Aspectos sobre Currículum	Aspectos sobre Inserción Social
Observaciones y notas de la investigadora		

**Instrumento 2:** Guía de observación fenomenológica (aplicable para el objetivo 3)

Fecha de observación:	Número de sesión:
Hora de inicio:	Hora de finalización:
Materia / Tema / Materiales:	
Descripción del espacio físico (aula, laboratorio, biblioteca, objetos, muebles, pizarras)	
Descripción general de la clase según materia y actividades a desarrollar	
Descripción de la planificación docente (alcance del objetivo y planificación)	
Cantidad y ubicación de personas presentes: estudiantes, docentes, personal de seguridad, etc. (identificar jerarquías)	
Descripción de las interacciones, comunicaciones y comportamientos durante la sesión	
Uso de materiales y recursos	
Observaciones y anotaciones de la investigadora	

**Instrumento 3:** Guía de entrevista a profundidad (aplicable para el objetivo 3)

### Guía de Entrevista

Fecha: \_\_\_\_\_ Número de entrevista: \_\_\_\_\_  
 Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de finalización: \_\_\_\_\_  
 Lugar de la entrevista: \_\_\_\_\_  
 Especialidad: \_\_\_\_\_ Materia que imparte: \_\_\_\_\_  
 Años de experiencia como docente: \_\_\_\_\_

Años de experiencia como docente del IPEC Santo Domingo Satélite Zurquí:

---

**Introducción:** objetivo de la entrevista, firma de consentimientos informados, permisos de grabación.

1. ¿Cuándo ingresa un estudiante al IPEC Santo Domingo Satélite Zurquí (específicamente al centro educativo) cómo se planifica u organiza su proceso de enseñanza?
2. ¿Qué áreas incluye esta planificación?
3. ¿Cuáles habilidades, conocimientos y saberes se pretenden desarrollar en la persona menor de edad, según estas áreas?
4. ¿Cómo se cumple, en la planificación, la puesta en práctica del currículum establecido?
5. ¿Cree usted que el currículum se asocia al desarrollo de esas habilidades? ¿Cómo se logra?
6. ¿Cómo se garantiza que ese plan sea aplicable para todo el tiempo que la persona esté en privación de libertad?
7. ¿Cómo se ajusta ese plan hacia las necesidades de la población conforme avanza su cumplimiento de la condena?
8. ¿Cómo se informan los docentes sobre las necesidades de la población menor de edad para ofrecer una planificación acorde a estas necesidades?
9. ¿La persona menor de edad conoce ese plan? ¿Puede llevar un registro de sus logros, solicitar cambios o modificaciones?
10. ¿Explique cómo toman en cuenta todos los docentes un currículum correlacionado para favorecer las habilidades cognitivas, la adquisición de conocimientos y saberes en el estudiantado?
11. ¿Cuál es el rol que usted asume como docente en la mediación pedagógica de las personas estudiantes del Santo Domingo Satélite Zurquí?

12. ¿Cómo es la participación que tiene la familia de la persona menor de edad en este proceso?
13. En el proceso de planificación curricular ¿se contempla realizar conexiones o enlaces hacia la comunidad pensando en el egreso?
14. **(Afirmativa la anterior)** ¿Cómo se establecen las conexiones o enlaces hacia la comunidad (lugar de residencia, familia, estudios, empleo)?  
¿En qué consisten esas conexiones?
15. ¿La persona menor de edad se toma en cuenta para establecer los enlaces comunitarios? Si es afirmativo explique ¿Cómo se le orienta a la persona menor de edad para la vida fuera de la prisión?
16. ¿Cuál es el rol que usted asume como docente en la inserción social de las personas estudiantes del Santo Domingo Satélite Zurquí?
17. ¿Cuáles son los obstáculos que usted como docente enfrenta con mayor frecuencia y que han impactado su experiencia docente?
18. ¿Cómo se superan los obstáculos que se pueden presentar?
19. ¿Existe algún tipo de evaluación o valoración de la inserción a la comunidad de la persona menor de edad?
20. ¿Qué tipo de acompañamiento (durante la privación de libertad) se ofrece a la persona menor de edad para que pueda participar de su proceso de inserción a la comunidad?
21. ¿Tienen alguna información escrita, materiales o recursos que sea específico para la edad y condiciones del estudiante?
22. ¿Cuáles instituciones públicas, privadas o instancias no gubernamentales apoyan durante el proceso de transición a la comunidad?
23. Al egresar, ¿Por cuánto tiempo recibe acompañamiento la persona menor de edad por parte de las instancias correspondientes? ¿Cómo se estructura ese tiempo de acompañamiento?
24. Al egresar ¿Dónde puede acudir la persona para solicitar apoyo por si debe resolver algún obstáculo que se presente?

25. Algún comentario final que desee indicar y que no se haya considerado durante las preguntas anteriores

## Anexo 4



MINISTERIO DE JUSTICIA & PAZ  
DIRECCIÓN GENERAL DE ADAPTACIÓN SOCIAL  
INSTITUTO NACIONAL DE CRIMINOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA



### Inscripción Plan General de Proyectos de Extensión Universitaria

Yanúa	Ovares	Fernández	1-1070-0323
Nombre completo	Primer apellido	Segundo apellido	Número Documento de identidad
Institución educativa a la cual pertenece: Universidad de Costa Rica			
Título de Trabajo Final de Graduación:			
Los procesos formativos hacia la inserción social de personas menores de edad privadas de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, Heredia, Costa Rica.			
Objetivos de la investigación: Objetivo general: Comprender los procesos formativos que se desarrollan con personas menores de edad privadas de libertad desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente para propiciar la inserción social en el Centro de Formación Juvenil Zurquí			
Objetivo específico 1: Identificar los elementos implicados en un proceso formativo para la inserción social de personas menores de edad desde el currículum y la intención pedagógica del ejercicio docente.			
Objetivo específico 2: Caracterizar los diferentes elementos que componen el currículum costarricense para la educación de personas menores de edad privadas de libertad y su relación con la inserción social.			
Objetivo específico 3: Analizar la relación entre los procesos formativos desde la propuesta curricular y la intención pedagógica del ejercicio docente con las oportunidades de inserción social de la persona menor de edad privada de libertad del Centro de Formación Juvenil Zurquí			
Delimitación metodológica: <i>tipo de investigación, cobertura, temporalidad, definición de población sujeta de investigación, otros:</i>			
La investigación es de tipo cualitativo.			
Metodología: Observación Fenomenológica, Entrevistas a Profundidad y Análisis Documental			
Temporalidad: 2022-2023			
Población Penal Juvenil (CFJZ).			
Designación del Enlace Institucional: <i>persona del Ministerio de Justicia y Paz que funge como contacto y acompañante del proceso de investigación.</i>			
Sofía Elizondo (Unidad de Inserción Social) Sofía Segura (CFJZ)			
Ubicación específica del/la estudiante universitario-a: <i>en cuál o cuáles centros, programas o unidades se realiza la investigación.</i>			
CFJZ en Santo Domingo de Heredia.			
Fecha estimada de inicio y finalización de trabajo:			
Mayo 2022 a Diciembre 2023			
Correo electrónico de contacto:			



MINISTERIO DE JUSTICIA & PAZ  
DIRECCIÓN GENERAL DE ADAPTACIÓN SOCIAL  
INSTITUTO NACIONAL DE CRIMINOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA



[yanua.ovares@ucr.ac.cr](mailto:yanua.ovares@ucr.ac.cr)  
[yovares@indiana.edu](mailto:yovares@indiana.edu)

USO EXCLUSIVO DE LA UNIDAD DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA:  
RECOMENDACIÓN: *se recomienda avalar la inscripción del trabajo final de graduación:*

<b>CHRISTOPHER ARTURO CAMACHO PORRAS (FIRMA)</b>	Firmado digitalmente por CHRISTOPHER ARTURO CAMACHO PORRAS (FIRMA) Fecha: 2022.04.25 10:21:29 -06'00'	<b>ILSE MARY DIAZ DIAZ (FIRMA)</b>	por ILSE MARY DIAZ DIAZ (FIRMA) Fecha: 2022.04.25 12:18:41 -06'00'
Firma Jefatura Unidad de Investigación y Estadística		Firma Dirección General de adaptación Social	

## Anexo 5



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

**EOEE** Escuela de  
Orientación y  
Educación Especial

15 de mayo 2023

Dr. Wagner Jiménez Zúñiga  
Director  
IPEC Santo Domingo

Estimado señor:

Por este medio le saludo cordialmente esperando que su trabajo se lleve a cabo con éxito. El propósito de esta nota es informarle de un proceso de investigación que estoy llevando a cabo en el IPEC Santo Domingo Satélite Zurquí. Esta investigación forma parte de los requisitos para finalizar los estudios doctorales en la Universidad de Costa Rica, el tema que estoy investigando es **Educación tras las rejas: Los procesos formativos hacia la inserción social de personas menores de edad privadas de libertad en el IPEC Santo Domingo Satélite Zurquí, Heredia, Costa Rica.**

El objetivo general de esta investigación es conocer como desarrollan los y las docentes los procesos formativos con las personas menores de edad que se encuentran con una orden de Internamiento en Centro Especializado para favorecer las habilidades que les permitan integrarse a su vida en libertad. Para alcanzar los objetivos de la investigación planteé tres estrategias metodológicas:

1. Observación participativa de las diferentes lecciones que se desarrollan en el centro
2. Entrevista con las y los docentes del IPEC Santo Domingo Satélite Zurquí
3. Revisión documental

No omito manifestar que ingresé al centro penal con autorización del Ministerio de Justicia desde el año 2018 y he realizado las diferentes etapas del trabajo tanto en el centro penal como en el satélite Zurquí. Para cada etapa de trabajo he compartido los objetivos de la investigación con la Coordinadora Elia Viales Hernández y con las directoras del centro penal que han estado. Por ahora, como parte de esta revisión documental es de mi interés saber cómo llegó el IPEC a hacerse cargo del proceso educativo en el centro penal. Me interesa saber el decreto, norma o circular que medió esta decisión para poder desarrollar el orden lógico contextual de este proceso.

Teléfono: 2511-8865 Sitio Web: [www.eoee.ucr.ac.cr](http://www.eoee.ucr.ac.cr)  
Correo electrónico: [orientacion.educacionespecial@ucr.ac.cr](mailto:orientacion.educacionespecial@ucr.ac.cr)



**2023**  
Universidades Públicas  
ante el Cambio Climático



Adicionalmente, es de mi interés entrevistar a la Orientadora, Janina Barton Jackson, a quien ya conocí y con quien he conversado para compartir los intereses de este proceso investigativo. Para la entrevista, me interesa visitar el IPEC en Santo Domingo este **jueves 18 de mayo a las 7:30 pm**. Esto me permitirá conocer aún más las instalaciones y establecer otras visitas necesarias que me permitan alcanzar los objetivos de la investigación.

Le agradezco me permita realizar la visita para este jueves. La señora Barton está anuente a recibirme siempre y cuando contemos con su autorización. Posteriormente puedo reunirme con usted para conocer su visión como administrador de un centro educativo que tiene a su cargo una tarea tan particular.

Quedo a sus órdenes para cualquier consulta por los medios que se detallan al pie de firma.

Atentamente,

<MARCA FIRMA DIGITAL>

M. Sc. Yanúa Ovares Fernández  
Estudiante doctoral  
[yanua.ovares@ucr.ac.cr](mailto:yanua.ovares@ucr.ac.cr)  
Cel. 8377-9920

## Anexo 6



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

SEP Sistema de  
Estudios de Posgrado

PDE Programa de Doctorado en  
Educación

---

### IPEC Santo Domingo, Satélite Zurquí

#### Reporte de resultados del acompañamiento al centro educativo

Profesora investigadora: Yanúa Ovares Fernández

Periodo de tiempo: febrero 2023 a febrero 2024

Coordinadora: Elia Viales Hernández

Cantidad de docentes: 10

El siguiente es un reporte de los principales hallazgos del proceso educativo que se ofrece en el IPEC Santo Domingo, Satélite Zurquí el cual se encuentra en las instalaciones del Centro de Formación Juvenil Zurquí. Se ofreció apoyo en las distintas lecciones en las fue posible hacer coincidir los horarios que se tuvieron disponibles. Primeramente, se describen las características y aciertos de las personas docentes en el trabajo con la población estudiantil. En segundo lugar, se describen las características de aprendizaje de la población estudiantil y sus interacciones con las personas adultas (docentes y personal de seguridad). Finalmente se describen los retos de los procesos de enseñanza en los que es posible generar colaboraciones y acciones futuras que beneficien al centro educativo en general.

#### **Personal docente**

El personal docente del IPEC-Satélite Zurquí se caracteriza por completar el currículum académico de cada estudiante en particular sea que se presenten a clases en grupos pequeños o individualmente. Se esmeran por mediar los contenidos, según el plan de estudios, con los materiales que tienen

a mano dentro del centro educativo, incluso los consiguen de sus propios recursos y los adaptan a las necesidades de la población. Cuando un estudiante no se presenta a realizar una prueba escrita, gestionan la reposición cuando verifican las razones que mediaron su ausencia. Estas labores se pueden llevar a cabo con las coordinaciones pertinentes entre el personal técnico del centro de formación y el personal de seguridad.

Las y los docentes participan en las celebraciones propias de las efemérides, días festivos y actividades culturales según el calendario escolar. En estos espacios se gestionan otros tipos de acciones, con apoyo del personal técnico del Centro de Formación, que benefician a la población. Por ejemplo: se invita a estudiantes de instituciones educativas del mismo circuito o de circuitos cercanos que ofrecen presentaciones de bailes artísticos, artes marciales, obras de teatro, canto, declamación y música en vivo. Esto permitió que la población se integrara sanamente con otras personas mientras celebraban y aprendían contenidos específicos. Además de ser un incentivo para el desarrollo de las habilidades del estudiantado, estas acciones solo son posibles gracias a las diferentes coordinaciones que llevan a cabo las y los profesores del IPEC con el acompañamiento de la coordinadora del Satélite Zurquí. Ellos y ellas han demostrado trabajar desde la interdisciplinariedad y con una visión de trabajo en equipo.

En los diferentes contenidos según los módulos, el personal docente aprovecha las oportunidades de interacción para hacerles reflexionar sobre sus acciones, decisiones y las consecuencias de sus acciones. Al desarrollar actividades manuales, generalmente surgían periodos de conversación de manera natural que permitían la libre expresión de sentimientos por parte de estudiantado. En estos espacios de conversación se mencionaban temas importantes como las lecciones aprendidas en su vida en recinto cerrado, los deseos de estar con las familias (hijos, hijas, hermanos, hermanas, progenitores, abuelos y abuelas). Se mencionaban temas sobre los intereses personales al salir de la cárcel y los trabajos que desean desarrollar.

## **Estudiantes**

El grupo de estudiantes han demostrado ser jóvenes con interés en aprender, se sienten cómodos con las y los docentes. En la institución educativa respetan al personal docente y les demuestran cariño y agradecimiento con sus gestos y palabras. Comúnmente las y los estudiantes esperan las meriendas que les ofrece el personal docente, indicando que era comida “especial”.

En las actividades extracurriculares los y las estudiantes demostraron interés en los temas, participaron de los grupos de baile, juegos, cantos y obras de teatro. Es evidente que hay estudiantes (hombres y mujeres) con habilidades para el canto, la declamación, las artes dramáticas y las artes plásticas. Estas habilidades se estimularon constantemente por parte del equipo docente, y el estudiantado se sentía motivado a participar. Un ejemplo de ello fue la participación en el Festival Estudiantil de las Artes o en el diseño de los faroles para el desfile de la Semana Cívica.

## **Retos del proceso de enseñanza**

Es importante que se tome en cuenta la prevalencia de la reincidencia delictiva en la población menor de 30 años. Por lo general, la población ingresa siendo menor de edad y egresa siendo personas mayores de 18 años. Esto deja claro que es necesario visibilizar el trabajo del centro educativo en colaboración directa con el personal del centro carcelario con miras a ofrecer mayores oportunidades de éxito al egreso del estudiantado una vez que termine su condena. Estas acciones se pueden orientar al desarrollo de habilidades que les permitan a las y los jóvenes conseguir y mantener un empleo, continuar con sus estudios y permitirles tomar decisiones.

Adicionalmente, se deben seguir gestionando los espacios de coordinación entre docentes, personal técnico y personal de seguridad para que se ofrezca una educación de calidad y se respeten los derechos humanos según se delinea en las normas legales que respaldan a la población menor

de edad. Esta coordinación previa al egreso permitirá un mayor éxito de integración a la sociedad en el momento del egreso

**¡Gracias por la oportunidad de trabajar a su lado!**

**Son un equipo que admiro.**