

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PRISIÓN EN ESPAÑA: LOS EFECTOS DE LOS APOYOS
EDUCATIVOS SOBRE EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOSHIGHER EDUCATION IN PRISON IN SPAIN: THE EFFECTS OF EDUCATIONAL
SUPPORTS ABOUT SCHOOL DROPOUT

Antonio Viedma Rojas ¹ - Diego Ruedas Torres ²

Fecha de recepción: 25 -03- 2022

Fecha de aceptación y versión final: 08 -06- 2022

Resumen

El abandono escolar es un problema importante tanto para las universidades a distancia que ofrecen estudios en prisión como para los estudiantes que no pueden cumplir las expectativas de futuro depositadas en ellas. En España, la responsabilidad de la educación superior en prisión sigue siendo casi exclusiva de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Este artículo se centra en el estudio de los efectos de la ausencia de apoyo educativo sobre el abandono universitario, una cuestión clave y poco conocida para la intervención educativa en prisión. El trabajo se realiza a partir de una articulación de métodos que investiga el abandono, utilizando datos de registro oficiales académicos de la UNED y entrevistas abiertas a los profesionales educativos que trabajan en prisión. El resultado corrobora que la ausencia de apoyos educativos y la experiencia académica previa de los estudiantes se relaciona con el abandono de los estudios.

Palabras clave: abandono - apoyos educativos - educación a distancia - educación superior en prisión.

Abstract

School dropout is a major problem both for distance universities offering studies in prison and for students who are unable to fulfil the future expectations placed in them. In Spain, the responsibility for higher education in prison remains almost exclusively with the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). This article focuses on the study of the effects of the absence of educational support on dropout, which is an essential and not well-known question for university education intervention in prison.

The work is carried out from an articulation of methods that investigates prison higher education dropout by using official academic registration data from the UNED and open interviews with educational professionals working in prison. The result corroborates that both the absence of educational support and the previous academic experience of students are related to dropping out of studies.

Keywords: dropout - educational support - distance education - prison higher education e-learning.

¹ Doctor en Sociología, profesor en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Su campo de investigación se ha centrado en el estudio de las cárceles y sus efectos sociales. En concreto, la educación superior en las cárceles, la discriminación de las mujeres en prisión, los procesos de inserción y desistimiento del delito, y la situación de los menores hijos de presos. Correo electrónico: aviedma@poli.uned.es

² Licenciado en Sociología (Universidad Complutense de Madrid), Máster en Filosofía Teórica y Práctica (UNED). Actualmente realiza sus estudios de doctorado en Sociología en la UNED sobre cuestiones relativas al entorno sociofamiliar de las personas presas. Sus intereses se centran en dicha temática así como en la educación en prisión. Correo electrónico: druedas@poli.uned.es

Introducción

El abandono de los estudios universitarios en prisión es un problema importante tanto para las universidades públicas que trabajan en estos contextos de encierro como para las instituciones penitenciarias o los estudiantes (Hughes, 2012). En lo referido a las universidades, el abandono escolar indica significativas debilidades respecto al apoyo docente real, la calidad de la enseñanza impartida o la capacidad de atender a una población que se halla en una situación muy vulnerable en términos socioeducativos y económicos. El abandono escolar afecta de manera severa a las instituciones de educación a distancia, de tal forma que la continuidad de los estudiantes y su éxito académico puede pensarse como una medida de la efectividad de la educación a distancia (Aydin, Öztürk, Büyükköse & Sönmez, 2019). Para la institución penitenciaria, el abandono supone un fracaso de la intervención educativa orientada a favorecer la integración social de los privados de libertad. Aunque su acción se limite a facilitar la acción de la universidad, los frenos y controles que condicionan el espacio y favorecen el abandono la implican tanto como a esta. Para ambas instituciones, el abandono escolar apunta a problemas éticos, en tanto en cuanto señala la contradicción que implica promocionar de una manera limitada programas que en la práctica ofrecen pocas oportunidades reales a los estudiantes.

Para el estudiante, el abandono implica pérdida de dinero, frustración y el inicio de un proceso de desmotivación y pérdida de confianza (Lee & Choi, 2011). Los estudiantes que han atravesado procesos de abandono escolar universitario tienen mayores probabilidades de sufrir desempleo o depresión que aquellos que nunca accedieron a la universidad (Simpson, 2013). El abandono de los estudios universitarios en contextos de encierro puede suponer un problema de desmotivación mayor para el estudiante puesto que suele reproducir fracasos escolares anteriores y dificultar su vinculación con una identidad prosocial.

El abandono escolar en el Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios (PEUCP) en España es uno de los problemas más importantes al que se enfrenta tal intervención educativa universitaria. Su origen se encuentra en la dificultad de adecuar el modelo a distancia de la UNED al espacio penitenciario español. Las limitaciones impuestas por la seguridad del contexto de encierro a la comunicación educativa, el casi ausente acceso a Internet, el reducido número de tutorías presenciales o virtuales, la falta de espacios adecuados para el estudio y las dificultades que impone el horario de la prisión son hándicaps que hacen del estudio en prisión un proceso que requiere a estos estudiantes mucho más esfuerzo e implicación para obtener resultados satisfactorios.

Somos conscientes de que las condiciones en que se desarrollan los estudios universitarios en este contexto de encierro en España pueden estar relacionados con mayores índices de abandono. Y entendemos que una hipótesis en esa dirección es bastante plausible. Ahora bien, al ser ésta una situación generalizada en los centros penitenciarios españoles es imposible considerar estos efectos estructurales del

contexto para hacer estudios comparativos sobre abandono por centros penitenciarios. Por otro lado, dadas las diferencias en la composición académica y sociodemográfica de los estudiantes en prisión respecto a los estudiantes de la UNED tal comparación es también inabordable con los medios y datos disponibles.

Por consiguiente, vamos a plantear el estudio del abandono universitario en centros penitenciarios en España, atendiendo a dos cuestiones concretas que sí se pueden estudiar: los apoyos docentes por centros penitenciarios, la experiencia educativa previa al ingreso de los estudiantes y sus características sociodemográficas. Apoyados en datos de registro oficiales facilitados por la UNED y en entrevistas abiertas realizadas a profesionales y docentes que participan en el apoyo a la actividad académica en prisión, pretendemos ofrecer resultados iniciales sobre abandono apoyados en una investigación empírica basada en la articulación complementaria de ambas fuentes de información.

El papel del apoyo educativo en el abandono escolar universitario a distancia

En la teoría de la educación se han desarrollado distintos modelos de explicación del abandono escolar universitario. Tinto (1975), pionero en este tipo de estudios, destaca el papel de la integración académica y social en la continuidad de los estudios. Desde su modelo longitudinal, los factores externos sociales e individuales del estudiante (su socialización primaria, sus resultados anteriores y sus aptitudes) se relacionan con los procesos subsiguientes de integración académica y social, dando lugar a determinadas formas de compromiso que favorecen las decisiones de continuidad o abandono por parte del estudiante. Por su parte, Kember (1989) intenta plantear un modelo de explicación del abandono escolar que tenga en cuenta la especificidad de la educación a distancia. Destaca que los estudiantes a distancia estudian a tiempo parcial e individualmente y tienen una media de edad más elevada: no les afectan tanto las distintas formas de integración social en la universidad positivamente como sus obligaciones o problemáticas laborales, económicas o familiares de forma negativa. Bean (1982) distingue entre variables organizacionales, actitudinales y background del estudiante, haciendo énfasis en la capacidad de control que las instituciones tienen sobre las variables institucionales, esto es, sobre la regulación de la vida académica, el contacto con el profesorado, las ayudas económicas, la capacidad de organización de los estudiantes o las relaciones entre pares para evitar el abandono.

Si seguimos el modelo de Bean y analizamos por separado los factores institucionales de los factores externos de abandono, entre estos encontraríamos, además de los factores estructurales, el bagaje académico del estudiante. Efectivamente no todos los itinerarios tienen un buen acomodo en la universidad (Lassibille & Gómez, 2008) y las calificaciones anteriores funcionan como predictoras del abandono o permanencia del estudiante (Tinto, 1975; Hart, 2012). En la educación a distancia, los factores externos pueden cobrar una mayor importancia, al situar buena parte de la responsabilidad del proceso educativo sobre el estudiante (Kember, 1989; Callejo, 2012; Luque Pulgar, García Cedeño & Santiago Alba, 2013). Estos factores suelen expresarse a través de la falta de tiempo, derivada de los problemas

para conciliar la vida laboral o familiar con los estudios, especialmente por parte de estudiantes de cierta edad y mujeres (Aydin et. al., 2019; Sánchez & Elías, 2017; Tuero Herrero, Certivero, Esteban & Bernardo, 2018). Además, habría que mencionar los problemas personales de expectativas, actitudes y falta de competencias digitales (García Aretio, 2019; Sánchez Elvira, 2014).

Entre los factores de integración institucional se encuentran la calidad y exigencia de la educación impartida por la institución como un importante predictor de la continuidad en los estudios, los niveles de sus recursos e instalaciones y del estatus de sus miembros. A un nivel individual, las calificaciones universitarias son el mayor predictor de la continuidad o abandono individual (Tinto, 1975) pero también el curso, produciéndose generalmente en el primer curso, o el apoyo financiero (Lassibille & Gómez, 2008; Luque et. al., 2013; Sánchez-Elvira 2014; Bean, 1982). En lo relativo a los factores organizacionales relativos a interacción y sociabilidad cobran importancia las diferentes formas de asociación formales e informales por parte de los estudiantes, las actividades extracurriculares y las relaciones entre los estudiantes y el personal docente y administrativo.

Si nos enfocamos específicamente en los estudios a distancia, Lee & Choi (2011) señalan tres factores institucionales de abandono referidos al diseño de los cursos, a los apoyos institucionales y a las interacciones con los estudiantes. En lo que concierne al diseño, los cursos con planes de estudios percibidos como más coherentes y con contenido más relevante tienen unas tasas de abandono menores. La satisfacción de los estudiantes con las estructuras administrativas, el apoyo de los profesores a los estudiantes y la accesibilidad de los contenidos también se relacionan con menores tasas de abandono (Ivankova & Stick, 2007). Mención especial requiere en este punto la accesibilidad a contenidos digitales interactivos o bibliográficos (Hart, 2012; García Aretio, 2019). Así mismo, la implementación de distintas formas de orientación al estudiante o de sesiones presenciales, en las cuales los estudiantes reciben apoyo pedagógico, académico o emocional dieron lugar a menores tasas de abandono. Clay, Rowland & Packard (2008) muestran cómo consiguieron aumentar sustantivamente la continuidad en un programa de estudios a distancia ofreciendo a los estudiantes información sobre el tipo de estudios y esfuerzo requerido. En lo referido a la interacción entre estudiantes y profesores, la continuidad en los estudios está relacionada con la capacidad de los docentes de ofrecer una respuesta rápida y eficaz a las dudas y problemas de los estudiantes, así como con el nivel de interacción entre compañeros en las comunidades virtuales (Tello, 2007).

El apoyo educativo en la educación en prisión

La educación en prisión se sitúa en un contexto marcado por las disputas entre diferentes prácticas y significados de lo que se enuncia como educación. El carácter polisémico de la educación en prisión remite a luchas entre modelos correccionalistas, de oportunidades y garantistas. Así, la educación en prisión puede ser entendida a partir de un modelo médico que señalaría al preso como un enfermo que necesitaría ser corregido. Su principal fin sería el desistimiento y sus principales medios las técnicas cognitivo-conductuales, planteando que la comisión del delito se

deriva de deficiencias cognitivas o morales del sujeto que han de desarrollarse. Un segundo modelo basado en la idea de mejora de oportunidades tendría como objetivo la capacitación laboral y entendería el éxito de su programa a partir de las tasas de empleo de los liberados. Las oportunidades de empleo son, para este modelo, la variable mediadora que reduce el comportamiento criminal. Estos dos modelos entienden la educación de forma funcionalista, como un medio para fines correccionales (Collins, 1995).

Sin embargo, la posibilidad más respetuosa con la pedagogía y los derechos de ciudadanía se basa en entender a la educación como un fin en sí mismo, “un imperativo por derecho propio” (Muñoz, 2009) y al estudiante, no como un criminal, sino como un ciudadano. En esta línea, Gould (2018) ha señalado que los indicadores de reincidencia o empleo no son capaces de expresar el significado de la experiencia educativa ni su potencial transformador, indicando además que dicha experiencia sólo puede ser comprendida en relación con una comunidad y una institución de apoyo para el estudiante. El proceso de educación en prisión supone una experimentación con una comunidad democrática y moral que se relaciona de formas alternativas al castigo y la intimidación de la institución (Duguid, 1997). Así mismo, Costelloe & Warner (2014) hacen énfasis en cómo la limitación del sentido de la educación a parámetros correccionales implica a su vez una reducción del individuo a la condición de criminal y no-ciudadano.

De forma coherente con este modelo, las instituciones educativas en prisión se entienden como instituciones de la sociedad civil ajenas al paradigma correccional y las posibilidades de transformación de la educación en prisión en relación con las posibilidades de cambio social de la pedagogía en general (Davidson, 1995). La educación en prisión garantista y universalista encuentra justificaciones adicionales en sus efectos sobre el sujeto, tanto en la reconstrucción de una identidad positiva; como en la mejora en las relaciones sociales; y la construcción de un tipo de temporalidad orientada al futuro capaz de enfrentarse al tiempo de castigo (Baranger, Rousseau, Mastroilli & Matesanz, 2018; Osuna Nevado, 2019; Pastore, 2018; Pastore & Viedma, 2020). No obstante, para que dichos procesos se produzcan, las instituciones educativas han de ofrecer una educación de calidad, de tal forma que las personas privadas de libertad puedan ejercer su derecho a la educación de forma independiente de su procedencia social. De lo contrario, las instituciones pedagógicas reproducen de forma ampliada las diferentes formas de exclusión y desigualdad existentes.

Las principales recomendaciones europeas e internacionales en materia de educación en prisión reflejan este tipo de cuestiones, la ONU señala en múltiples documentos que la educación en prisión es un derecho fundamental que debe ser respetado (1990). Desde los años 90 el Consejo Europeo recomienda a los Estados miembros que doten a las prisiones de los recursos necesarios para desarrollar una educación integral. Los textos indican que la oferta educativa ha de ser lo más amplia posible, integrando todos los niveles educativos y que ha de proveer las bibliotecas de prisiones de buenos fondos bibliográficos. La educación en prisión ha de estar plenamente integrada en el sistema educativo y no debe ser llevada a cabo por

instituciones correccionales, sino educativas. Además, las recomendaciones instan a que los estudios en prisión deberían tener un reconocimiento económico, o, al menos, no presentar un perjuicio económico para los estudiantes, indicando que se deberían buscar formas de ayuda que eviten la penalización económica que actualmente supone frente al trabajo en prisión (Council of Europe, 1989; 2006).

La ONU publicó en 2009 un informe señalando la urgencia de redoblar esfuerzos en materia de educación en prisión. El texto incidía en la brecha creciente entre las normas y recomendaciones internacionales y su implementación en los diferentes contextos nacionales, así como en las importantes diferencias existentes en torno a la calidad, provisión y tasas de participación con importantes diferencias por regiones, estados e instituciones individuales. El informe indicaba dos barreras fundamentales a la educación en el contexto penitenciario: barreras disposicionales, aludiendo a experiencias de exclusión social y educativa anterior de los estudiantes presos; y barreras institucionales o situacionales de acceso a la matrícula, libros, TIC, oferta educativa no adecuada, traslados, confinamientos, indiferencia a las necesidades específicas individuales o de las minorías sociales. El informe enfatizaba en las dificultades de acceso educativo derivadas de priorizar la seguridad sobre los derechos por parte de estas instituciones (Muñoz, 2009) incidiendo en la necesidad de mejorar la calidad educativa de los estudios en prisión. Desde principios de los 2000 se desarrollan un conjunto de proyectos europeos destinados a la provisión de la educación en prisión y la implantación de medios tecnológicos para su uso educativo – Programas como Sócrates, Leonardo da Vinci y Lifelong Learning- que generan un conjunto de reflexiones y recomendaciones europeas sobre la temática. Constatando las importantes dificultades de acceso a medios tecnológicos impuestas por la priorización de la seguridad, recomiendan reducir dichas barreras a las estrictamente necesarias con el objetivo de no obstaculizar el trabajo educativo (Friedrich, 2010).

Hammerschick (2010) indica que la educación a través de TIC permitiría ampliar la oferta educativa, atender a un gran número de estudiantes, enviar fácilmente los materiales a los estudiantes, posibilitar diferentes ritmos de estudio y motivar a los estudiantes a través de nuevas formas de aprendizaje. Este tipo de flexibilidad permite adaptarse mucho mejor a los deseos y necesidades del estudiante y, por otro lado, posibilita la continuidad de los estudios tras la liberación o que las condenas cortas o los traslados no sean un problema para la realización de estudios.

Todas las recomendaciones internacionales en la materia recalcan que la educación online en ningún caso puede sustituir la presencial. La eficiencia que garantiza la educación mediante TICs no da lugar a buenos resultados educativos cuando no están presentes las relaciones presenciales, desencadenando procesos de frustración y abandono en los estudios. De lo que se trata es de combinar los beneficios de la flexibilidad de la educación online con el apoyo insustituible que otorgan las relaciones cara a cara (Hawley, Murphy & Souto, 2012).

Los análisis europeos de la temática indican que existe una limitación derivada de falta de recursos humanos y financieros, restricciones impuestas por

condiciones de seguridad y problemas de compatibilización de estudios con trabajo, u otras actividades o limitaciones propias del régimen disciplinario y recomiendan la creación de espacios educativos autónomos y diferenciados del carcelario. Además, señalaban la importancia que podrían tener los cursos de preparación para los educadores que podrían servir para conocer mejor las necesidades socioeducativas de la población penitenciaria y las condiciones de la prisión de cara a enfrentarse mejor a los problemas específicos de la cárcel. Así mismo, en un contexto marcado por la restricción de las comunicaciones cobra especial importancia la función de informar y asesorar a los estudiantes de sus posibilidades educativas con el objetivo de adaptarse mejor a sus deseos y expectativas (Hawley et al., 2012)

La educación en prisión es el resultado de un proceso de decisión política en el que las diferencias de desarrollo de política social y la punitividad de sus modelos correccionales se ven reflejadas en su implantación. Los países anglosajones han reducido al mínimo o eliminado los programas de educación en prisión a favor de programas de tipo correccionalista (Duguid, 1997; Costelloe & Warner, 2014; Davidson, 1995). Hopkins (2015) señala para el caso australiano que los presos no están considerados un colectivo educativo vulnerable y no son elegibles para becas de estudios destinadas a este tipo de colectivos. En el lado opuesto, los programas de los países nórdicos enfatizan una visión garantista proveyendo de los medios necesarios para desarrollar el conjunto del sistema de educación público en la prisión y tienen una buena implementación de nuevas tecnologías de la comunicación (Monteiro, Barros & Leite, 2015; Hawley, Murphy & Souto, 2012). Pero, más allá de la excepcionalidad nórdica en materia de derechos humanos y educación, los análisis de diferentes contextos internacionales y europeos revelan la precariedad de la implantación de la educación superior en prisiones, señalando diferentes problemas relativos a las dificultades existentes para el desarrollo educativo. Así, Czerniawski (2016) hace énfasis en la diferencia entre las recomendaciones europeas y sus dificultades de implantación en el contexto local, calificando las recomendaciones europeas como ingenuas, al no tener en cuenta lo difícil que es flexibilizar los criterios de seguridad. Sin embargo, habría que señalar que los conflictos por la educación en prisión no sólo se producen entre la institución educativa y la institución penitenciaria, sino también al interior de ambas instituciones y se reproducen en todos sus niveles: el interés por mejorar la calidad de este tipo de programas dirigidos a colectivos vulnerables no siempre es una prioridad de las instituciones educativas. Thomas (1995) indica que los estudiantes en prisión siempre son los últimos en adaptarse a cualquier tipo de cambio organizacional o tecnológico en las instituciones universitarias y, que cuando lo hacen es con gran dificultad, como muestran los problemas existentes en el proceso de digitalización. Además, pese a la burocratización de los sistemas penitenciarios (Lemire & Vacheret, 2007), los establecimientos siguen teniendo mucha autonomía respecto a las condiciones de seguridad, lo que dificulta la toma de decisiones e implementación de procesos educativos.

Pese a todas las recomendaciones institucionales las barreras institucionales de predominio de la seguridad parecen haberse impuesto en la práctica, con importantes dificultades para los estudiantes a la hora de realizar su matrícula,

acceder a los ordenadores o a internet, a la bibliografía del curso o a espacios adecuados para el estudio (Hopkins, 2015; Moreira, Reis-Monteiro & Machado, 2017; Monteiro et. al., 2015).

Metodología

La utilización de métodos mixtos se justifica cuando se trata de abordar cuestiones complejas o desconocidas que sólo pueden ser estudiadas empleando fuentes de información de distinta naturaleza. Para investigar sobre el abandono del PEUCP, realizamos un estudio cuantitativo de los datos académicos de matrícula y rendimiento de los estudiantes en prisiónⁱ (1) con el objetivo de describir la composición social, la evolución y participación del estudiantado, su rendimiento académico, las trayectorias educativas y el abandono escolar. El estudio abarca las cohortes entre 2010 y 2019 con alrededor de 500 y 600 matrículas por curso. Por otro lado, realizamos 11 entrevistas en profundidad al personal docente de la UNED que trabajan en prisión con la intención de conocer las dificultades pedagógicas, las estrategias docentes y los problemas de los estudiantes en el contexto penitenciario. Las entrevistas tuvieron lugar entre julio y septiembre del año 2020, se realizaron a través de medios digitales por cuestiones sanitarias (COVID) y tuvieron una duración de entre treinta minutos y una hora y media. Para la selección de la muestra de las entrevistas se buscaron elementos que permitieran comprender la diversidad de las situaciones posibles tanto de los trabajadores (experiencia en el programa, tipo de relación con la universidad, género) como de los centros penitenciarios (diversidad territorial, tamaño, grado de implantación del programa). El análisis cualitativo se llevó a cabo a partir de la técnica de análisis de contenido en el que las cuestiones de abandono presentadas alcanzaron un elevado grado de saturación (Bertaux, 2005)ⁱⁱ.

Resultados

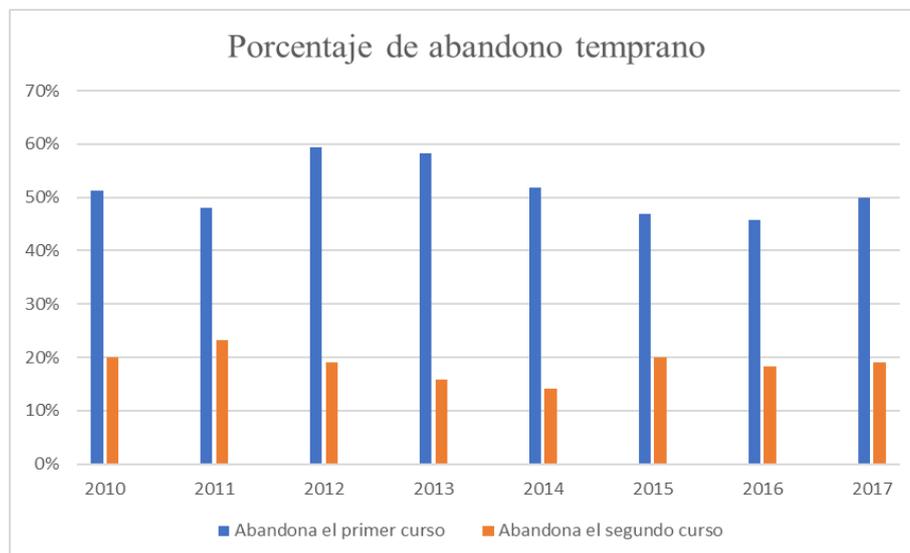
No existe ningún consenso bibliográfico en ciencias de la educación sobre cómo medir el abandono escolar (Lee & Choi, 2011). Las formas de medir pueden basarse en el número de cursos en los que un estudiante no se matricula o en el número de matriculados que no se gradúan pasados un determinado número de años.

En nuestro caso hemos entendido por abandono el porcentaje de estudiantes de una cohorte dada que se matricula el primer curso y no lo vuelve a hacer en los siguientes cursos. Dicho indicador (abandono temprano) es el que mejor representa las dificultades del estudiante, el más representativo del problema del abandono, y su forma de medir es sencilla y similar a los procedimientos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y de la Oficina de Calidad de la UNED. En el caso del conjunto de esta universidad, los niveles de abandono han oscilado en torno al 50% a lo largo de la historia de la institución (Luque et. al., 2013), y alrededor de un 10% mayor que la media de las universidades españolas (si comparamos con Lassibille & Gómez, 2008). Los resultados en Centros Penitenciarios son similares a los de la UNED en lo referido al abandono, situándose en el 50% en 2017 (Figura 1). Alrededor del 65% de los estudiantes abandona por completo habiendo estudiado menos de dos cursos. Sólo un 2% de los estudiantes vuelve a

estudiar una vez que ha estado dos cursos sin matricularse y sólo un 1% vuelve a estudiar en el exterior si sólo ha cursado un curso en prisión.

Figura 1.

Porcentaje de abandono temprano. Grado. 2010-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Oficina de Calidad (UNED).

Si comparamos las trayectorias de abandono que se producen en centros penitenciarios con las del conjunto de la UNED, es preciso señalar que los estudiantes de centros penitenciarios abandonan presentándose más a examen (24% más) y habiendo aprobado alguna asignatura (27% más), mientras que son relativamente menos aquellos que abandonaron sin aprobar ninguna asignatura (4% menos). Si las investigaciones sobre el conjunto de la UNED permiten a Sánchez-Elvira (ídem) concluir que el abandono se produce durante las primeras semanas del curso por una cuestión de desmotivación, ésta no parece ser la misma situación en centros penitenciarios. Los datos indican que al menos la mitad de los estudiantes que abandonaron se esforzaron por superar sus asignaturasⁱⁱⁱ y que, por tanto, el principal factor del abandono no es la cuestión de la desmotivación como sucede con el estudiantado en general.

Con el objetivo de contrastar cuáles eran las diferentes variables explicativas del abandono realizamos una regresión logística binaria, introduciendo aquellos factores que planteábamos podrían tener, según el marco teórico, influencia sobre el abandono: entre los sociodemográficos: género, nacionalidad, edad -tanto por su influencia a nivel estructural en las desigualdades educativas, y especialmente en el abandono universitario, como por las formas específicas de discriminación que dichas variables generan en prisión en particular-. En el caso de las variables no sociodemográficas utilizamos la trayectoria académica (experiencia de estudios) y el apoyo académico formal por ser las variables disponibles en nuestra base de datos que mejor encaje tenían con el marco teórico de abandono universitario (ver supra).

El resultado es un modelo explicativo limitado en su alcance predictivo pero consistente a nivel teórico y explicativo. El nivel de pseudo-R cuadrado de Nagelkerke de ,042. Si bien el modelo sólo clasifica correctamente al 58,2% de los casos, mantiene una importante sensibilidad del 77,9%. El modelo superó la prueba de Hosmer & Lemeshow con una significación de 46. No se encontraron problemas de correlación, la matriz de correlaciones no mostró una tasa más alta de 0,15. Las cinco variables utilizadas construyen una ecuación en la que las cuatro variables dicotómicas entran en el modelo de forma significativa. Entre los factores demográficos es preciso señalar que las mujeres tienen una probabilidad 1,4 veces mayor de abandonar frente a los hombres y los extranjeros 1,2 veces más de hacerlo frente a los nacionales. En términos de trayectoria académica, los estudiantes sin experiencia en los estudios universitarios tienen un riesgo de abandono 1,9 veces mayor que el de aquellos que cuentan con ésta. La variable edad nos permite indicar que la probabilidad de abandono disminuye con la edad, de forma muy lenta, en concreto un 3% anual, siendo capaz de explicar un nivel de diferencia intragrupal del 99,7%. En el plano académico, es preciso reseñar que los estudiantes que no cuentan con apoyo docente (asesores) tienen una probabilidad de abandono del 1,3 veces mayor que sus pares que sí cuentan con dicho apoyo. De la misma forma, aquellos que entraron al programa sin experiencia universitaria tienen una probabilidad de abandonar 1,8 veces mayor que aquellos que comenzaron con dicha experiencia.

Tabla 1.

Frecuencias de las Variables recogidas en el modelo de Regresión logística.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
No abandona	1150	46,1	46,1
Sí abandona	1345	53,9	53,9
Hombre	2237	89,7	89,7
Mujer	258	10,3	10,3
Nacionalidad española	2170	87	87
Nacionalidad extranjera	325	13	13
Sin experiencia universitaria	1662	66,6	68,9
Con experiencia universitaria	751	30,1	31,1
Sin Asesor	1460	58,5	58,5
Con Asesor	1035	41,5	41,5

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Tabla 2.

Resumen del modelo.

Paso	Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	3218,491	,031	,042

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Tabla 3.

Variables en la ecuación.

		B	Error estándar	Wald	Gl	Sig.	Odds Ratio
Paso 1 ^a	MUJER	,336	,145	5,351	1	,021	1,399
	NACIONALIDAD EXTRANJERA	,209	,127	2,708	1	,100	1,232
	EDAD	-,003	,004	,393	1	,531	,997
	SIN ASESOR	,299	,085	12,393	1	,000	1,349
	SIN EXP. UNIVERSITARIA	,634	,093	46,297	1	,000	1,885
	Constante	-,395	,212	3,461	1	,063	,674

a. Variables especificadas en el paso 1: SEXO, NACIONA_RECOD_1_ES, EDAD, ASESOR_NO_SI, EXPERIENCIA_UNIVERSITARIA.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Explicación de la información cualitativa

Los discursos recogidos por los docentes de la UNED que trabajaban en prisión señalaban que los principales problemas de rendimiento y abandono eran fruto de diversas causas. En primer lugar, destacaban que no todos los estudiantes tienen la misma capacidad de acceso a los materiales bibliográficos. Debido a la ausencia de formas de préstamo formalizadas en prisión, los estudiantes tienen que conseguir los libros por sus propios medios, situación que genera retrasos en el proceso de estudio, tanto por la falta de recursos de los presos o de sus familiares como por la necesidad de movilizar procesos administrativos lentos en el contexto penitenciario, especialmente la compra a través de peculio:

Informante 9: “hay estudiantes de... pues estoy aquí por lo que sea... voy a intentar aprovechar el tiempo que estoy aquí, pero el problema es que no tengo acceso a la documentación, o no tengo dinero para poder pagar los libros, dependo de que este libro me lo compren los compañeros del módulo... este me lo compra el

párroco del centro... luego yo no sé si estudiará mucho ¿no? pero la queja la tienes ¿no?”.

Los agentes educativos señalan además los problemas de acceso a la plataforma educativa de la UNED. Estos problemas atañen a la falta o antigüedad de los equipos, a las dificultades impuestas para que los estudiantes puedan acudir a las aulas de ordenadores sin presencia de los docentes, el alto nivel de restricción informática, los problemas de acceso a material audiovisual y las dificultades de actualización de los programas básicos de software.

Informante 5: “los ordenadores dependen de que yo tenga la llave para abrir la caja de los fusibles, y subo los fusibles que responden a esa aula. A partir de ahí, ellos pueden encender los ordenadores y acceden a lo que pueden del Campus Virtual (...) pero incluso en los ordenadores, como yo creo que te han comentado algunos compañeros...no se puede hacer gran cosa con esos ordenadores”.

Los discursos aludían además a las diferencias de experiencia de los estudiantes y a cómo éstas impactaban sobre el abandono. Efectivamente, hay un conjunto de estudiantes caracterizado por una importante vulnerabilidad social, cuyo acceso a los estudios universitarios se ve muy comprometida por los recursos intelectuales y materiales con los que cuentan.

Informante 1: “hay gente de todo, gente que se ha inscrito por ver qué pasa, otros porque a lo mejor le sonaba que psicología era una carrera divertida, entonces esa gente casi siempre suele fracasar, son un perfil que tú ya sabes que va a fracasar, yo de hecho, tuve una vez un alumno que se matriculó el primer año de casi 15 asignaturas, no sabía prácticamente nada de Filología Hispánica, no sabía prácticamente hablar bien español, tú ves el batacazo ya directamente... eso unido a que lo mismo que no le llegaban los libros... tú ya sabes que la derrota se mascaba, porque tú sabes que ahí no puede salir bien de ninguna de las maneras”.

Otra de las cuestiones señaladas por los docentes son la falta de información sobre el proceso administrativo y educativo, o los problemas derivados del entorno penitenciario, que suma dificultades a las añadidas: el ruido, la falta de luz o la ausencia de intimidad son otro factor de desánimo para estos estudiantes. Es necesario señalar además que hay una clara desigualdad en los grados de colaboración y funcionamiento por centros, existiendo prisiones en las que se han conseguido importantes avances en lo relativo a digitalización, formas de préstamo informales y autonomía del estudiante. Los discursos de los docentes nos invitan a reconsiderar los elevados niveles de exigencia del programa a la hora de poder continuar recibiendo las ayudas de matrícula, que deberían relajarse de cara a equipararse con las exigencias impuestas a otro tipo de poblaciones vulnerables.

Conclusión

El programa de educación superior en prisión de la UNED se basa en un tipo de modelo de estudios público, flexible y con capacidad de adaptación al estudiante, en plena continuidad con los estudios producidos fuera de prisión y plenamente integrado en el sistema educativo español. Su principal objetivo es llevar la educación superior a los centros penitenciarios con todos los beneficios asociados que ello supone. En relación con la bibliografía académica sobre educación en prisión y en la línea de las observaciones realizadas por observadores internacionales en la materia, las restricciones impuestas por la seguridad limitan las potencialidades del modelo de estudios a distancia. La principal tarea de las instituciones educativas es diseñar la digitalización de la enseñanza. Esta ha de implementarse de tal forma que no genere problemas de seguridad, permita un acceso mucho menos restringido a los contenidos educativos y otorgue más libertad a los estudiantes; además han de desarrollarse formas de préstamo bibliográfico adecuadas y gratuitas; así como medios educativos y burocráticos que refuercen el papel de los agentes educativos.

En relación con el problema del abandono, síntoma más claro de todas estas debilidades, nuestros resultados ponen de manifiesto, en la línea de la bibliografía sobre la temática, un nivel de abandono elevado, similar al del conjunto de la universidad a distancia. En relación con el consenso sobre la materia, se evidencia una clara relación inversa entre el abandono y los apoyos educativos institucionales. El hecho de tener Asesor UNED supuso una diferencia de abandono 1,3 veces menor respecto a sus pares que no contaban con éste. Ello pone de manifiesto que el asesor UNED se ha convertido en el principal canalizador del proceso educativo en prisión debido a las dificultades de implantación del proceso de digitalización por problemas de seguridad.

En los términos de la bibliografía sobre abandono, el asesor permite cierta integración institucional del estudiante preso. Nuestro modelo corroboró además la importancia de la experiencia anterior en los estudios universitarios, más concretamente, el hecho de no contar con experiencia universitaria anterior supuso una probabilidad de abandonar 1,8 veces mayor respecto a aquellos que sí que contaban con ella. Los factores sociodemográficos, externos al proceso educativo cobran importancia, en la línea señalada anteriormente por autores como Bean o Kember (idem). La relación entre abandono en prisión y factores estructurales y el reflejo que dichos factores tienen en prisión, como el hecho de ser mujer, supone una probabilidad de abandonar 1,3 veces mayor respecto a los varones, o ser extranjero, que supone una probabilidad de abandono 1,2 veces mayor respecto de ser nacional.

De forma contraria al consenso bibliográfico, es preciso señalar que la probabilidad de abandono en Centros Penitenciarios disminuye con la edad, alrededor de un 3% anual. Ello se produce porque, al contrario que sucede en el exterior (Lassibille & Gómez, id.) la edad en prisión no es correlativa al incremento de las responsabilidades laborales y las cargas familiares (Comfort, 2011; Braman, 2007).

La información cualitativa nos permitió comprender la forma en la que estos procesos se producían: problemas de falta de información de los estudiantes, de acceso a contenidos digitales, de dificultades de obtención de libros y apuntes para una población con muchas dificultades de adaptación a la educación superior. Estos resultados nos conducen a la necesidad de incidir en el apoyo estudiantil de las poblaciones más vulnerables, especialmente de la población presa, y en la necesidad de seguir mejorando el Programa para conseguir que la población presa pueda acceder de forma sustantiva a la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Almeda Samaranch, E. (2002). *Corregir y castigar. El ayer y hoy de las cárceles de mujeres*. Barcelona: Bellaterra.
- Aydin, S., Öztürk, A., Büyükköse, G. & Sönmez, H. (2019). An investigation of drop-out in open and distance education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19 (2), 40–57. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.003>
- Baranger, J., Rousseau, D., Mastrorilli, M. E. & Matesanz, J. (2018). Doing Time Wisely: The Social and Personal Benefits of Higher Education in Prison. *Prison Journal*, 98(4), 490–513. <https://doi.org/10.1177/0032885518776380>
- Bean, J. P. (1982). Conceptual Models of Student Help the Institutional Researcher. *New Directions for Institutional Research*, (36), 17–33.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Braman, D. (2007) *Doing time on the outside. Incarceration and family in the Urban America*. Michigan: Michigan University Press.
- Callejo, J. (2012). Estudio de Cohorte de Estudiantes de la UNED: una Aproximación al Análisis del Abandono. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4(2), 33–70. <https://doi.org/10.5944/ried.4.2.1179>
- Clay, M. N., Rowland, S. & Packard, A. (2008). Improving undergraduate online retention through gated advisement and redundant communication. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 10(1), 93–102. <https://doi.org/10.2190/CS.10.1.g>
- Collins, M. (1995). Shades of the Prison House: Adult Literacy and the Correctional Ethos. En *Schooling in a “total” institution. Critical perspectives on prison education*. Westport: Praeger.
- Comfort, M. (2008). *Doing time together. Love and family in the shadow of the prison*. Chicago: Chicago University Press.

- Costelloe, A. & Warner, K. (2014). Prison education across Europe: Policy, practice, politics. *London Review of Education*, 12(2), 175–183.
<https://doi.org/10.18546/LRE.12.2.03>
- Council of Europe (1989). Recommendations on education in prison. Recuperado de <https://rm.coe.int/09000016804c858f>
- Czerniawski, G. (2016). A race to the bottom – prison education and the English and Welsh policy context. *Journal of Education Policy*, 31(2), 198–212.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1062146>
- Davidson, H. S. (Ed.) (1995). *Schooling in a “total” institution. Critical perspectives on prison education*. Westport: Praeger.
- Duguid, S. (1997). Cognitive Dissidents Bite the Dust — The Demise of Canada’ s Prisons University Education. *Journal of Correctional Education* 48(2), 56–68.
- European Prison Rules (2006). Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Prison Rules. 2006. Recuperado de <https://rm.coe.int/european-prison-rules-978-92-871-5982-3/16806ab9ae>
- Evans, D. N., Pelletier, E. & Szkola, J. (2018). Education in Prison and the Self-Stigma: Empowerment Continuum. *Crime and Delinquency*, 64(2), 255–280.
<https://doi.org/10.1177/0011128717714973>
- Friedrich, J. (2010). E-Learning in Prison Education in Europe. Recommendations for European Policy Makers. Recuperado de <https://williamlockitt.co.uk/download/e-learning-in-prison-education-in-europe-recommendations-for-european-policy-makers/>
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245.
<https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- Gould, M. R. (2018). Rethinking Our Metrics: Research in the Field of Higher Education in Prison. *Prison Journal*, 98(4), 387–404.
<https://doi.org/10.1177/0032885518776375>
- Hammerschick, W. (2010). Report on e-learning in European prisons - Concepts, organisation, pedagogical approaches in prison education. Recuperado de <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/report-e-learning-european-prisons-concepts-organisation-pedagogical>
- Hart, C. (2012). Factors Associated with Student Persistence in an Online Program of Study: A Review of the Literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19-42.

- Hawley, J., Murphey, I. & Souto-Otero, M. (2012). Prison Education and Training in Europe. Current State-of-play and Challenges. European Commission, May 2013, 137–143.
- Hopkins, S. (2015). Ghosts in the machine. Incarcerated students and the Digital University. *Australian Universities Review*, 7(2), 46–53.
- Hughes, E. (2012). *Educations in prison. Studying through distance learning*. England: Ashgate Publishing Limited.
- Informe General de Instituciones Penitenciarias (2018). Recuperado de <http://www.interior.gob.es/web/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones-descargables/publicaciones-periodicas-anuarios-y-revistas/informe-general-de-instituciones-penitenciarias>
- Ivankova, N. V. & Stick, S. L. (2007). Students' persistence in a distributed doctoral program in educational leadership in higher education: A mixed methods study. *Research in Higher Education*, 48(1), 93–135. <https://doi.org/10.1007/s11162-006-9025-4>
- Kember, D. (1989). A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. *The Journal of Higher Education*, 60(3), 278–301. <https://doi.org/10.1080/00221546.1989.11775036>
- Lassibille, G., & Gómez, L. N. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89–105. <https://doi.org/10.1080/09645290701523267>
- Lee, Y. & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593–618. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177>
- Lemire, G. & Vacheret, M. (2007). *Anatomie de la prison contemporaine*. Montreal: Presses de l'Université de Montreal.
- Luque Pulgar, E., García Cedeño, F. & Santiago Alba, C. (2013). El abandono y egreso en la UNED. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501063/Luque_et_al_Abandono_Egreso_VI_Redes_2014.pdf
- Monteiro, A., Barros, R. & Leite, C. (2015). Lifelong Learning Through E-Learning in European Prisons: Rethinking Digital and Social Inclusion. Proceedings of INTED2015 Conference. Recuperado de <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/monteirobarrosleite2015.pdf>
- Moreira, J. A., Reis-Monteiro, A. & Machado, A. (2017). Higher education distance learning and e-Learning in prisons in Portugal. *Comunicar*, 25(51), 39–49. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-04>

- Muñoz, V. (2009). Promotion and protection of human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development: The right to education of persons in detention. Human Rights Council. Recuperado de <https://digitallibrary.un.org/record/651615>
- ONU (1990). Basic Principles for the Treatment of Prisoners. Adopted and proclaimed by General Assembly Resolution 45/111. Recuperado de <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/basic-principles-treatment-prisoners>
- Osuna Nevado, C. (2019). "Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar" Reflexiones desde una etnografía escolar en una cárcel de mujeres. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 14(2), 277–298. <https://doi.org/10.11156/aibr.140206>
- Pastore, G. (2018). Inclusion and social exclusion issues in university education in prison: considerations based on the Italian and Spanish experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1272–1287. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1426050>
- Pastore, G. & Viedma Rojas, A. (2020). Quotidianità recluse: lo studio come pratica di resistenza in un'istituzione totale. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/344397669> Quotidianita recluse lo studio come pratica di resistenza in un'istituzione totale
- PEUCP (2020). Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios. UNED. Recuperado de <https://sso.uned.es/sso/index.aspx?URL=https://login.uned.es/ssouned/login.jsp>
- Sánchez, A. & Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 31(1), 27-48.
- Sánchez-Elvira A. (2014). Los Recursos de Aprendizaje en ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea? La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/263889006> Como iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning*, 28(2), 105–119. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.847363>
- Tello, S. F. (2007). An Analysis of Student Persistence in Online Education. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 3(3), 47–62. <https://doi.org/10.4018/jicte.2007070105>

- Thomas, J. (1995). *The ironies of prison education. En Schooling in a “total” institution. Critical perspectives on prison education.* Westport: Praeger.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tuero Herrero, E., Certivero, A., Esteban, M. & Bernardo, A. (2018). Why do university students drop out? Influencing variables regarding the approach and consolidation of drop out. *Educación XX1*, 21(2), 131–154.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.20066>
- Viedma Rojas, A. (2013). *Universitarios en prisión.* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Viedma Rojas, A. (2020). Evolución de la Educación Superior en las cárceles de España y su modelo de integración de las TIC. Notas para futuros agentes. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/341232966_Evolucion_de_la_Educacion_Superior_en_las_carceles_de_Espana_y_su_modelo_de_integracion_de_las_TIC_Notas_para_futuros_agentes

Notas

ⁱ Todos los datos académicos sin referenciar son datos de elaboración propia enviados por la Oficina de Calidad de la UNED.

ⁱⁱ Pese a que las entrevistas en profundidad trataron de un conjunto de cuestiones relevantes para el programa de estudios en centros penitenciarios el contenido del análisis cualitativo que mostramos responde únicamente a las cuestiones más concretas relativas al abandono. No tenemos espacio en este artículo para hacer un análisis del discurso o desglosar el conjunto de categorías que emergieron en dichas entrevistas. Ello puede considerarse un límite de este trabajo en el plano expositivo.

ⁱⁱⁱ Entre los que abandonan en el conjunto de la UNED, el 70% lo hace sin haberse presentado nunca a examen, el 18% habiendo suspendido algunos exámenes y solo el 13% abandonó con exámenes aprobados. En el caso de los estudios en centros penitenciarios la situación es algo diferente. Así, para 2016, entre los estudiantes que abandonaron un 46% no se presentó a ninguna asignatura, un 14% que lo hizo suspendiendo algún examen y un 40% con exámenes aprobados.