

## **Innovación pedagógica en contextos penitenciarios: percepciones docentes y prácticas educativas en el CRS Azuay N.º 1**

*Pedagogical innovation in penitentiary settings: teachers' perceptions and  
educational practices at CRS Azuay No. 1*

**Mgtr. Ilda Rosario Nugra Plasencia**

Unidad Educativa Uesa: " Monseñor Leonidas Proaño"  
ilda.nugra2010@ucuenca.edu.ec / ildan2010@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0008-8197-8698>  
Cuenca – Ecuador

### **Formato de citación APA**

Nugra, I. (2026). *Innovación pedagógica en contextos penitenciarios: percepciones docentes y prácticas educativas en el CRS Azuay N.º 1*. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4), p. 2877 – 2897.

### **NEXO CIENTIFICO**

**Vol. 5 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2026.**

**ISSN: 3073-1259**

Fecha de recepción: 20-10-2026

Fecha de aceptación :25-10-2026

Fecha de publicación:31-12-2026



### RESUMEN

La educación en contextos penitenciarios representa un desafío pedagógico, ético y social que demanda una redefinición profunda del rol docente, debido a las condiciones de vulnerabilidad, restricción y diversidad emocional que caracterizan estos espacios; el presente estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de los docentes sobre su rol y su incidencia en la práctica pedagógica desarrollada en el Centro de Rehabilitación Social Azuay N° 1; la investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo temático-interpretativo y se desarrolló a partir de entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes que laboran o han laborado en el sistema de educación penitenciaria; el proceso de análisis incluyó codificación abierta, categorización y una interpretación contextualizada de los discursos, los resultados evidencian que los docentes conciben su rol más allá de la transmisión de contenidos académicos, asumiéndose como agentes de formación integral que articulan dimensiones académicas, humanas, éticas y socioemocionales, orientadas a la rehabilitación y reinserción social de las personas privadas de libertad; asimismo, se identifican prácticas pedagógicas caracterizadas por la flexibilidad curricular, la adaptación metodológica y la priorización de aprendizajes significativos, destacándose el uso de metodologías activas como el modelo ERCA; no obstante, también se evidencian limitaciones estructurales, normativas y de recursos que condicionan el desarrollo de la práctica educativa; se concluye que, pese a dichas limitaciones, los docentes implementan estrategias pedagógicas innovadoras sustentadas en la ética del cuidado, el respeto a la dignidad humana y el acompañamiento formativo, constituyéndose la educación penitenciaria en un espacio de posibilidad para la transformación personal y social.

**PALABRAS CLAVES:** educación penitenciaria, rol docente, práctica pedagógica, innovación educativa, reinserción social.

### ABSTRACT

Education in penitentiary contexts represents a pedagogical, ethical, and social challenge that demands a profound redefinition of the teaching role, due to the conditions of vulnerability, restriction, and emotional diversity that characterize these spaces. The present study aimed to analyze teachers' perceptions of their role and its impact on pedagogical practice at the Azuay Social Rehabilitation Center No. 1. The research was framed within a qualitative thematic-interpretive approach and was conducted through semi-structured interviews with teachers working in the penitentiary education system. The analysis process included open coding, categorization, and a contextualized interpretation of the participants' discourses. The results show that teachers conceive their role beyond the transmission of academic content, positioning themselves as agents of comprehensive education who integrate academic, human, ethical, and socio-emotional dimensions aimed at the rehabilitation and social reintegration of persons deprived of liberty. Likewise, pedagogical practices characterized by curricular flexibility, methodological adaptation, and the prioritization of meaningful learning were identified, with the use of active methodologies such as the ERCA model standing out. Nevertheless, structural, regulatory, and resource-related limitations that condition the development of educational practice were also evidenced. It is concluded that, despite these limitations, teachers implement innovative pedagogical strategies grounded in an ethic of care, respect for human dignity, and formative accompaniment, thereby positioning penitentiary education as a space of possibility for personal and social transformation.

**KEYWORDS:** penitentiary education, teaching role, pedagogical practice, educational innovation, social reintegration.

## INTRODUCCIÓN

La educación en contextos de privación de libertad constituye un campo pedagógico complejo que desafía las concepciones tradicionales del proceso educativo, al desarrollarse en escenarios marcados por la restricción, la vulnerabilidad y fuertes condicionamientos institucionales. En estos espacios, la labor docente trasciende la transmisión de contenidos académicos y se configura como un componente central de la formación integral, así como de los procesos de rehabilitación y reinserción social (Blazich, 2019; Gil Cantero, 2023; Morini, 2023).

Si bien la normativa ecuatoriana reconoce a la educación como un derecho fundamental y un eje estratégico de la rehabilitación social (Código Orgánico Integral Penal [COIP], 2014; Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, 2017), en la práctica persisten brechas significativas entre el marco legal y su implementación efectiva en los centros penitenciarios. Investigaciones recientes evidencian limitaciones estructurales asociadas a la falta de recursos, infraestructura deficiente, rigidez administrativa y escasa planificación pedagógica, lo que afecta la continuidad y calidad de los procesos educativos (Cárdenas Torres, 2021; Lausch, 2022; Verdugo Lazo, 2023).

En este marco, el rol del profesorado adquiere particular relevancia, ya que su práctica se ve directamente influenciada por las dinámicas normativas, organizativas y relacionales propias del contexto penitenciario, lo que demanda constantes procesos de adaptación pedagógica y redefinición profesional. Comprender cómo los docentes interpretan y resignifican su función es clave para analizar el sentido y alcance de la educación en estos entornos.

Hablar de las percepciones en la actualidad resulta especialmente relevante, ya que se vincula con las formas de pensamiento que se construyen socialmente y con la manera en que los docentes interpretan o representan la realidad. Esta realidad no es objetiva en sí misma, sino que se configura a partir de la interacción social y de la práctica; la percepción puede entenderse a través de tres elementos fundamentales: el reconocimiento, la impresión y las atribuciones causales. El reconocimiento se refiere a la reacción inicial frente a una situación vivida, la impresión corresponde a la imagen o idea que se forma sobre esa experiencia, y las atribuciones causales implican las explicaciones que las personas elaboran a partir de lo que han experimentado (Martínez, 2023).

Por otro lado, la innovación educativa en el contexto penitenciario representa una propuesta que adquiere un potencial transformador, pues favorece el desarrollo académico, personal y social de las personas privadas de libertad, contribuyendo a su reinserción y a la construcción de nuevos proyectos de vida. Sin embargo, su implementación enfrenta diversas limitaciones estructurales propias del contexto penitenciario, como la falta de recursos materiales, restricciones tecnológicas y

dificultades organizativas relacionadas con la seguridad y la gestión institucional. Estas condiciones pueden afectar tanto el acceso como la continuidad de los procesos formativos. Por ello, es necesario fortalecer los recursos disponibles y diseñar estrategias adaptadas a este entorno, con el fin de garantizar una verdadera igualdad de oportunidades en el acceso y aprovechamiento de la educación (Bouzas, 2023).

A nivel global se ha documentado que la educación en entornos penitenciarios enfrenta obstáculos estructurales e institucionales inherentes al carácter coercitivo de dichos espacios, entre los que destacan las experiencias educativas previas limitadas o negativas de los reclusos, el acceso restringido a recursos tecnológicos y la tendencia a implementar enfoques utilitaristas que reducen la educación a la mera adquisición de competencias laborales. En este sentido, se ha señalado que, mientras el encarcelamiento opera fundamentalmente como mecanismo de exclusión social, la educación actúa como fuerza integradora capaz de contrarrestar dicha exclusión. Esta tensión entre reclusión y aprendizaje plantea un desafío central para los sistemas penitenciarios: la necesidad de generar espacios pedagógicos inclusivos y significativos dentro de entornos diseñados para la restricción (Behan, 2021).

En el contexto Latinoamericano, países como México y Chile evidencian realidades similares. Camacho Rojas (2021), destaca que los educadores deben enfrentarse a contextos opresivos, con alta carga emocional, seguridad extrema y escasa formación específica. Murillo Leiva (2019) agrega que en Chile la educación en prisión continúa siendo marginal, debido a la obsolescencia de materiales, acceso limitado a tecnologías y escasa adaptación curricular. Esta situación también es reflejo de la falta de políticas públicas sensibles a las realidades del encierro. Este patrón se replica en otros contextos como Argentina y Brasil, donde la efectividad de los programas se correlaciona directamente con su adaptación al entorno y apoyo post liberación.

En el contexto ecuatoriano, análisis anteriores demuestran que a pesar de los avances normativos, persisten obstáculos significativos para garantizar un acceso educativo efectivo y pertinente, relacionados con la escasez de recursos, infraestructura deficiente y la ausencia de programas adaptados a las necesidades de la población penitenciaria (Cárdenas Torres, 2021; Lausch, 2022; Verdugo Lazo, 2023).

Desde una perspectiva crítica, diversos autores señalan que el rol del docente en prisión se ve deslegitimado y subestimado frente a otras áreas profesionales, lo que refuerza una visión instrumental de la educación y limita su potencial transformador (Gil Cantero, 2023). Esta situación se agrava por la rigidez normativa y la burocracia institucional, que restringen la autonomía docente y

generan altos niveles de desmotivación, ansiedad y desgaste profesional (Sumba et al., 2019; Tamayo Verdezoto, 2024).

En Ecuador, estas tensiones se intensifican debido a un modelo punitivo que prioriza el castigo sobre la rehabilitación, relegando la educación a un lugar marginal dentro del sistema penitenciario (Punin Tandazo, 2022). Si bien existen experiencias aisladas que evidencian el potencial transformador de la educación, estas continúan siendo excepcionales y dependen en gran medida de dinámicas internas de poder y de la voluntad individual de los actores involucrados (El Comercio, 2018; Andrade y León, 2024). Si bien la Normativa Educativa Intercultural (LOEI, 2017) reconoce a los docentes como actores clave en los procesos de transformación social, en la práctica su participación en la formulación de políticas, programas y metodologías educativas en contextos de prisión ha sido limitada o incluso inexistente (Andrade y León, 2024). Analizar sus percepciones permitirá visibilizar sus aportes, identificar las barreras estructurales presentes y proponer estrategias pedagógicas e institucionales más contextualizadas y efectivas.

Diversos estudios coinciden en la necesidad de reconocer y visibilizar la voz del profesorado, cuya práctica se ve condicionada por relaciones de poder, exclusión en la toma de decisiones y escaso reconocimiento institucional. Recuperar sus percepciones resulta clave para el diseño de políticas educativas contextualizadas, participativas y orientadas a una educación penitenciaria basada en los principios de equidad, dignidad humana y derechos humanos (Canabide, 2019; Gutiérrez et al., 2023; Carvajal Lazo, 2019). A pesar del reconocimiento normativo de la educación como un derecho y como un eje de la rehabilitación social, su implementación en los contextos penitenciarios continúa siendo limitada y condicionada por lógicas institucionales que priorizan el control y la seguridad. En este escenario, la práctica educativa se desarrolla bajo restricciones normativas, organizativas y materiales que inciden directamente en el quehacer pedagógico y en el sentido formativo de la educación en prisión.

En particular, el rol del docente se ve tensionado por una escasa autonomía profesional, una participación limitada en la toma de decisiones y una débil valoración institucional de su función educativa. Estas condiciones obligan al profesorado a redefinir permanentemente su práctica, adaptándose a dinámicas internas de poder y a un contexto marcado por la inestabilidad y la rigidez administrativa. En el Centro de Rehabilitación Social Azuay N.º 1, estas tensiones adquieren características específicas que afectan la continuidad y coherencia de los procesos educativos. Sin embargo, las percepciones y experiencias de los docentes que desarrollan su labor en este entorno

han sido poco exploradas, lo que limita la comprensión del alcance real de la educación penitenciaria y dificulta la formulación de propuestas pedagógicas y políticas educativas contextualizadas.

En este mismo contexto, 59 internos han logrado culminar sus estudios universitarios (El Comercio, 2018), evidencian que la educación puede constituirse en una herramienta poderosa para la transformación personal y social; sin embargo, estos casos siguen siendo excepcionales dentro de un panorama general marcado por el abandono institucional. En este contexto, la eficacia de los programas educativos es diversa, pues, aunque el Estado promueve ciertas actividades, la participación depende en gran medida de la voluntad individual y de las dinámicas internas de control y poder dentro del CRS, donde el mando es ejercido de facto por presos pertenecientes a bandas criminales más que por el personal penitenciario. Así, el éxito de los procesos de reinserción social se encuentra estrechamente vinculado a estas relaciones jerárquicas y las estructuras sociales y criminales presentes en los centros de rehabilitación (Andrade y León, 2024)

El Centro de Rehabilitación Social Azuay N.º 1 (CRS Turi), en Cuenca-Azuay, fue inaugurado el 19 de noviembre de 2014 con 690 personas privadas de libertad y una capacidad para unas 2.716 personas. Se construyó con el propósito de reemplazar la antigua cárcel de Cuenca, ofreciendo instalaciones más modernas, pabellones de mínima, mediana y máxima seguridad, zona agrícola, talleres, servicios de salud, vigilancia con cámaras y escáneres para favorecer la rehabilitación y reinserción social de los internos. El centro acoge a Personas Privadas de Libertad de mediana y alta peligrosidad incluyendo personas condenadas por delitos graves y, aunque su administración corresponde al Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de Libertad y a Adolescentes Infractores (SNAI), en la práctica el control interno a menudo ha estado marcado por la influencia de organizaciones criminales que operan dentro del penal (LLivichuzhca, 2016)

En este contexto complejo y altamente condicionado, el estudio se justifica teóricamente al contribuir a la comprensión de la educación penitenciaria como un campo complejo que redefine el rol docente, se destaca al profesorado como agente de formación integral, más allá de la transmisión de contenidos. Metodológicamente, se sustenta en un enfoque cualitativo interpretativo que permite comprender percepciones y experiencias, esto posibilita una mirada profunda y contextualizada de un entorno poco explorado.

En coherencia con lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo analizar las percepciones que construyen los docentes sobre su rol educativo, su práctica pedagógica y su participación institucional en el Centro de Rehabilitación Social Azuay N.º 1, desde un enfoque

cualitativo de tipo interpretativo, con el propósito de aportar a la reflexión y fortalecimiento de una educación penitenciaria contextualizada, inclusiva y orientada a la dignidad humana.

El desarrollo de procesos educativos en entornos de privación ha despertado un interés académico cada vez mayor, debido a que en estos contextos se interceptan dimensiones pedagógicas, legales, psicológicas y políticas. Más allá de cumplir un fin exclusivamente instrumental, se trata de una práctica social contextualizada que interpela la lógica punitiva y abre paso a posibilidades de transformación tanto individual como colectiva (Gil Cantero, 2023).

Desde una perspectiva analítica, diversos autores sostienen que la función educativa en prisión no debe limitarse a una estrategia de rehabilitación, sino que debe comprenderse como un derecho humano fundamental que permite el ejercicio de la ciudadanía aún en condiciones de encierro (Peinador Melero, 2020; Blazich, 2019). En este marco, se reconoce que la educación dentro de estos entornos puede propiciar procesos de empoderamiento y reconocimiento que trascienden la simple reinserción social.

El estudio se apoya en la idea de que la educación en contextos de encierro es una experiencia social construida por todos los que participan en ella. No solo se trata de transmitir conocimientos, sino de generar significados y sentidos que permiten a los jóvenes relacionarse con su entorno y con la escuela de manera diferente. Los espacios educativos dentro de las cárceles pueden funcionar como lugares donde los jóvenes encuentran un sentido de pertenencia, respeto y oportunidad para reflexionar sobre sus vidas. Además, estos contextos muestran cómo las prácticas educativas pueden ayudar a reconstruir identidades y brindar nuevas posibilidades de inclusión y desarrollo personal, aún en condiciones adversas (Morini, 2023). En este escenario, la educación cumple un rol dual. Tal como manifiesta Benalcazar (2017), por un lado, actúa como un mecanismo de control y disciplinamiento; por otro, tiene el potencial de ser una herramienta transformadora a nivel personal.

Desde la pedagogía crítica de Paulo Freire, la educación en contextos carcelarios se entiende como un acto político (Pérez Zabatta, 2024). El docente deja de ser un simple transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador de reflexión crítica sobre la realidad. En un entorno donde las voces suelen ser silenciadas, el aula puede funcionar como un espacio de resistencia simbólica y afirmación subjetiva. Además, es importante reconocer que las condiciones dentro de los centros de privación de libertad varían significativamente según el contexto y la institución, lo que impide establecer generalizaciones sobre la experiencia educativa en estos espacios.

Sumba et al. (2019) complementa esta idea al señalar que los procesos educativos en prisión se desarrollan en un clima totalmente restrictivo, atravesado por jerarquías, burocracia y rigidez en

cada normativa, lo que dificulta la implementación de una pedagogía transformadora. Esta situación obliga a los docentes a implementar estrategias de adaptación que les permitan desempeñar su labor, negociando constantemente entre los principios educativos y exigencias institucionales.

La percepción del docente sobre su rol dentro de la prisión ha sido ampliamente documentada en la literatura especializada. Gutiérrez et al. (2023) evidenció que muchos de los educadores desarrollan una postura crítica, marcada por la falta de reconocimiento, exclusión en la toma de decisiones y las condiciones precarias de trabajo. A ello se suma la escasa formación específica para poder afrontar los desafíos emocionales y profesionales que implica enseñar en estos espacios. Esta situación incide directamente en su desempeño, permanencia y motivación.

Por su parte Canabide (2019), enfatiza que la estructura institucional genera múltiples obstáculos para la labor educativa: cambios constantes en los horarios, limitaciones de acceso a materiales pedagógicos, interrupciones por operativos de seguridad, entre otros. Estas condiciones obstaculizan la continuidad del proceso formativo y repercuten negativamente en la autopercepción que el educador mantiene en respecto a la efectividad de su labor. Fronte (2020), manifiesta que la enseñanza de asignaturas como historia y otras ciencias humanistas se ve severamente limitada por su gran potencial crítico, lo que refleja un claro control curricular orientado a preservar el orden institucional. Estas áreas del conocimiento son vistas como potencialmente subversivas y por ello, su enseñanza suele estar restringida. Por su parte Macías y Rodríguez (2023) argumentan que la inexistencia de políticas públicas claras y consistentes, contribuyen a que esta labor sea considerada de menor relevancia. Como resultado, muchos profesionales perciben que su presencia no es necesaria ni valorada, lo cual repercute en su identidad profesional y en su sentido de pertenencia. A esto se suma la carencia de una estructura de apoyo sólida y débil coordinación con otros actores del centro, factores que intensifican aún más su aislamiento y desmotivación.

En esta misma línea, Dominguez y Viltre (2018), destacan la relevancia de incorporar la voz del profesorado en la elaboración de políticas públicas educativas. Subrayan que una parte considerable del personal docente carece de preparación y orientación adecuada para realizar actividades de enseñanza. Esta realidad pone de relieve la importancia de incluir la participación docente en la formulación de estas políticas. Además, enfatizan que la ausencia de reconocimiento a su labor ha provocado debilidades y dificultades en las acciones académicas llevadas a cabo. Todo esto refuerza que la educación no es únicamente responsabilidad del estado, sino que cada normativa debe ser diseñada estrechamente en colaboración con quienes están directamente involucrados.

Una evidencia significativa de esta realidad se encuentra en el estudio de Espinoza & Granados (2003) titulado “Cuando mi centro educativo es una cárcel y mis estudiantes son privados de libertad”, donde se documentan experiencias directas de docentes que laboran en estos centros y relatan los desafíos enfrentados al ejercer su labor. El estudio revela que sus percepciones están marcadas por sentimientos de invisibilización, falta de autonomía y un profundo distanciamiento institucional. Asimismo, se destaca la necesidad urgente de reconocer su profesión como una práctica profesional compleja, que requiere formación especializada, acompañamiento constante y un respaldo formal por parte del Estado.

A pesar de este panorama adverso, diversas investigaciones destacan el potencial transformador de la educación cuando se promueve la participación activa del docente y se les otorga autonomía pedagógica. En este sentido Blazich (2019), y Carvajal Lazo (2019) sugieren la creación de entornos reflexivos donde los maestros tengan la oportunidad de intercambiar vivencias, formular propuestas, plantear ideas y construir estrategias adaptadas al contexto. Por ello, resulta fundamental que los docentes reciban una formación específica y adecuada para trabajar con personas privadas, lo que les permitirá adaptarse a los complejos desafíos que este entorno presenta. Además, se sugiere la creación de un marco normativo que regule las acciones educativas, permitiendo establecer criterios pedagógicos claros, mejorar la calidad de enseñanza y fomentar redes de apoyo institucional.

En coherencia con estas propuestas, el modelo ERCA (Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Aplicación) es una estrategia metodológica activa que promueve el aprendizaje significativo a partir de la vivencia del estudiante. En una primera fase, se parte de la experiencia previa o de situaciones concretas que permiten contextualizar el aprendizaje. Posteriormente, se fomenta la reflexión crítica sobre dichas experiencias, lo que facilita la construcción de nuevos significados. En la fase de conceptualización, los estudiantes integran los conocimientos teóricos a partir de lo analizado. Finalmente, la aplicación permite transferir lo aprendido a nuevas situaciones, consolidando el proceso educativo. Este modelo resulta especialmente pertinente en contextos complejos, ya que favorece un aprendizaje contextualizado, participativo y orientado a la transformación personal. Rodríguez et al. (2024). En síntesis, las percepciones de los docentes están profundamente atravesadas por condiciones estructurales, institucionales y simbólicas. El comprenderlas desde una mirada crítica y situada permitirá visibilizar su experiencia, fortalecer su rol y aportar a la construcción de una educación penitenciaria más justa, participativa y transformadora.

## MÉTODOS Y MATERIALES

El presente estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, ya que buscó recolectar y analizar a profundidad las opiniones, percepciones y vivencias que los docentes construyen sobre su rol educativo, su práctica pedagógica y su participación institucional en el contexto del CRS Azuay N.º 1. De acuerdo con Piña Ferrer (2023), este enfoque permite acceder a significados, interpretaciones y experiencias subjetivas desde el punto de vista de los propios actores, lo cual resultó fundamental para visibilizar la voz de los docentes en contextos de encierro.

En coherencia con el enfoque adoptado, la investigación cualitativa se sustenta en una orientación interpretativa que busca comprender las percepciones docentes desde su contexto, superando visiones meramente instrumentales y rescatando sus fundamentos epistemológicos. Esta perspectiva se caracteriza por ser holística, inductiva y flexible en la construcción del objeto de estudio, así como émica e indexical en el análisis de la información, permitiendo una interpretación situada de la realidad. Metodológicamente, el proceso se desarrolla en tres momentos: la construcción del problema y el prediseño investigativo, el trabajo de campo con recolección y análisis progresivo de datos, y la elaboración y validación de los resultados, garantizando el rigor mediante criterios como credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Barraza, 2017)

La elección del CRS Azuay N.º 1 respondió a que es uno de los centros de privación de libertad más grandes del país y alberga personas con diversos niveles de peligrosidad, lo que configuró un entorno altamente complejo. Estas características ofrecieron un escenario particularmente enriquecedor para el análisis, pues permitieron identificar matices, tensiones y dinámicas que pudieron aportar hallazgos relevantes para comprender la labor docente en contextos plurales y de alta exigencia.

Los participantes del estudio estuvieron conformados por seis docentes que se desempeñan o se han desempeñado en el Centro de Rehabilitación Social Azuay N.º 1. La selección se realizó mediante un muestreo intencional, considerando criterios de relevancia y experiencia directa en el contexto investigado. Se incluyeron docentes con diferentes trayectorias profesionales, áreas de enseñanza y niveles de experiencia en educación penitenciaria, con el propósito de recoger una diversidad de perspectivas. Entre los criterios de selección se consideraron: haber ejercido la docencia en el contexto del CRS, contar con experiencia sólida en este entorno, y manifestar disposición para participar en el estudio.

El número de participantes se definió siguiendo el principio de saturación teórica, propio de la investigación cualitativa, alcanzado cuando la información recolectada comenzó a presentar recurrencias y dejó de aportar nuevos elementos relevantes para el análisis (Rahimi & Khatooni, 2024).

La técnica principal utilizada fue la entrevista semiestructurada. Como señalan Babativa et al. (2024), permite explorar a fondo cada percepción, experiencia y significado que los docentes atribuyen a su labor en contextos de privación. Para ello, se diseñó un guion de entrevista basado en los objetivos de la investigación y en las categorías teóricas previamente definidas: rol docente, práctica pedagógica y participación institucional. Las entrevistas se desarrollaron de manera flexible, permitiendo profundizar en aspectos emergentes durante el diálogo.

Las sesiones fueron grabadas con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcritas para su análisis. En el proceso de análisis de la información se empleó la codificación inductiva, mediante la cual las categorías emergieron directamente de los datos recolectados, sin partir de esquemas teóricos preestablecidos, lo que permitió una comprensión más cercana a las experiencias y significados de los participantes. Asimismo, se utilizó la categorización abierta como fase inicial del análisis, caracterizada por la organización flexible y provisional de la información en categorías en constante construcción, susceptibles de ser ajustadas, ampliadas o reorganizadas conforme avanzaba la interpretación de los datos. Este método se utiliza para analizar la información textual (como entrevistas, discursos o documentos) (Vives y Hamui, 2021), con el propósito de organizar la información en temas relevantes para el estudio e interpretar desde una lógica comprensiva, considerando el contexto institucional y la trayectoria profesional de los participantes. Cada interpretación se realizó de forma rigurosa, ética y reflexiva,

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos establecidos en la investigación. Se solicitó firmar el consentimiento informado de los participantes, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de la información obtenida, así como el respeto por su privacidad e integridad. La participación fue totalmente voluntaria y los datos recolectados se utilizaron exclusivamente con fines académicos.

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

El análisis se estructuró en cuatro ejes temáticos que agrupan un total de trece categorías, construidas a partir de un conjunto de trece preguntas orientadoras, alineadas con los objetivos de la investigación. Las unidades de análisis correspondieron a las respuestas de los docentes entrevistados, las cuales fueron codificadas mediante un proceso de codificación abierta, agrupación en categorías y subcategorías, e interpretación contextualizada.

A continuación, se presentan los resultados atendiendo a criterios de coherencia interna, saturación temática y pertinencia analítica.

#### **EJE 1. PERCEPCIONES SOBRE EL ROL DOCENTE EN EL CONTEXTO PENITENCIARIO**

**Pregunta:** ¿Cómo describe su rol como docente en el CRS Azuay N.º 1?

**Categoría 1:** Rol docente como agente de formación integral

**Subcategorías:**

- Docente como guía y facilitador
- Acompañamiento humano y emocional
- Educación orientada a la reinserción social

**Análisis:**

Los docentes no se autoidentifican únicamente como transmisores de contenidos, sino como referentes formativos integrales, cuya labor articula dimensiones académicas, éticas, emocionales y sociales. El rol docente se concibe como parte activa del proceso de rehabilitación, donde enseñar implica también contener, orientar y motivar. “Aquí uno no solo enseña contenidos, también acompaña procesos de vida; los estudiantes necesitan ser escuchados y orientados” (Docente 2).

**Pregunta:** ¿Qué aspectos caracterizan su rol en este contexto?

**Categoría 2:** Dimensión humana y ética de la docencia penitenciaria

**Subcategorías:**

- Respeto y escucha activa
- Empatía y reciprocidad
- Flexibilidad pedagógica

El respeto emerge como principio estructurante del vínculo pedagógico. La escucha activa y la empatía no son accesorios metodológicos, sino condiciones necesarias para sostener el proceso educativo en un entorno de alta vulnerabilidad.

**Pregunta:** ¿En qué se diferencia su rol aquí respecto a otras experiencias docentes que haya tenido?

**Categoría 3:** Redefinición del rol docente según el contexto

**Subcategorías:**

- Prioridad en la reflexión de vida
- Menor énfasis en logros académicos tradicionales
- Mayor contención emocional

El contexto penitenciario redefine la función docente, desplazando el énfasis exclusivo en resultados académicos hacia procesos de conciencia personal y resignificación de proyectos de vida

**Pregunta:** Desde su experiencia, ¿cómo considera que su rol docente contribuye a los procesos de formación y rehabilitación de las personas privadas de libertad?

**Categoría 4:** Educación como herramienta de transformación social

**Subcategorías:**

- Desarrollo de criterios personales
- Cambios actitudinales y disciplina
- Incidencia en la reinserción social

Los docentes reconocen la educación como un factor potenciador, aunque no absoluto, de la reinserción social. Se evidencia una visión realista que reconoce límites estructurales y decisiones individuales de las PPL.

## **EJE 2. INCIDENCIA DE LAS PERCEPCIONES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

**Pregunta:** ¿Cómo influyen sus percepciones sobre el rol docente en la forma en que planifica y desarrolla sus clases?

**Categoría 5:** Planificación pedagógica contextualizada

**Subcategorías:**

- Flexibilidad curricular
- Adaptación al entorno
- Priorización de aprendizajes significativos

La planificación se construye desde el contexto y no desde el currículo rígido. El docente actúa como diseñador pedagógico contextual, ajustando tiempos, actividades y recursos a las condiciones reales del CRS.

**Pregunta:** ¿Qué estrategias metodológicas utiliza con mayor frecuencia para favorecer el aprendizaje en el CRS Azuay N.º 1?

**Categoría 6:** Metodologías activas y experienciales

**Subcategorías:**

- ERCA como estructura dominante
- Aprendizaje desde la experiencia
- Diálogo y reflexión

El modelo ERCA se consolida como una estrategia pertinente para contextos penitenciarios, al permitir transitar de la experiencia personal a la conceptualización, favoreciendo aprendizajes con sentido.

**Pregunta:** ¿Qué factores del contexto penitenciario influyen positiva o negativamente en su práctica pedagógica?

**Categoría 7:** Condicionantes estructurales del proceso educativo

**Subcategorías:**

- Restricciones de seguridad
- Escasez de recursos
- Diversidad emocional y social del estudiantado

El contexto penitenciario impone límites materiales y normativos que condicionan la práctica pedagógica. No obstante, los docentes desarrollan estrategias de adaptación creativa para sostener el proceso educativo.

**Pregunta:** ¿Puede relatar una experiencia significativa en la que su percepción del rol docente haya condicionado una decisión pedagógica importante?

**Categoría 8:** Toma de decisiones pedagógicas éticas

**Subcategorías:**

- Atención a la diversidad cultural
- Respeto a la decisión del estudiante
- Flexibilidad ante la desmotivación

Las decisiones pedagógicas están mediadas por una ética del cuidado y del respeto, incluso cuando el estudiante decide no continuar su proceso educativo.

### **EJE 3. PARTICIPACIÓN DOCENTE Y POLÍTICAS EDUCATIVAS**

**Pregunta:** ¿Cómo valora las condiciones institucionales actuales para el desarrollo de la educación en el CRS Azuay N.º 1?

**Categoría 9:** Condiciones institucionales ambivalentes

**Subcategorías:**

- Existencia de lo básico
- Déficit de recursos y seguridad
- Impacto emocional en el docente

Las condiciones institucionales son percibidas como necesarias pero insuficientes, generando tensiones entre compromiso docente y desgaste profesional.

**Pregunta:** ¿Cómo valora las condiciones institucionales actuales para el desarrollo de la educación en el CRS Azuay N.º 1?

**Categoría 10:** Desajuste entre política y realidad

**Subcategorías:**

- Reconocimiento del derecho a la educación
- Falta de contextualización
- Escasa formación específica

Las políticas educativas son valoradas en su intención, pero criticadas por su baja operatividad contextual, evidenciando una brecha entre el diseño normativo y la práctica real.

**Pregunta:** ¿Ha participado en procesos de toma de decisiones relacionadas con la educación dentro del CRS? Describa su experiencia.

**Categoría 11:** Participación docente limitada

**Subcategorías:**

- Rol consultivo más que decisorio
- Dependencia jerárquica
- Escasos espacios vinculantes

Los docentes participan, pero sin incidencia estructural. Se reconoce una participación simbólica, condicionada por la lógica jerárquica institucional “nuestra participación para tomar decisiones estructurales es muy limitada, generalmente solo seguimos lineamientos ya establecidos” (Docente 5).

#### **EJE 4. FORMACIÓN, ACOMPAÑAMIENTO Y PROYECCIONES**

**Pregunta:** ¿Cómo valora el acompañamiento pedagógico y la formación que recibe para desempeñar su labor en este contexto?

**Categoría 12:** Autoformación y acompañamiento insuficiente

**Subcategorías:**

- Predominio de la autoformación
- Falta de contención emocional
- Necesidad de formación especializada

La formación docente se construye mayoritariamente desde la experiencia cotidiana, evidenciando la ausencia de un sistema sólido de acompañamiento pedagógico y emocional. “La mayor parte de lo que sabemos lo hemos aprendido en la práctica; no hay suficiente formación para este tipo de contexto” (Docente 6).

**Pregunta:** Desde su experiencia, ¿qué cambios considera prioritarios para fortalecer la educación en el CRS Azuay N.º 1?

**Categoría 13:** Propuestas de mejora estructural

**Subcategorías:**

- Fortalecimiento interinstitucional
- Mejora de infraestructura y seguridad
- Docentes con vocación y estabilidad emocional

Las propuestas apuntan a una mejora sistémica que articule pedagogía, institucionalidad y bienestar docente.

### **Síntesis final integradora**

El análisis cualitativo muestra que la docencia en el CRS Azuay N.º 1 se caracteriza por una práctica ética, humana y contextualizada, donde el rol docente supera lo académico y asume un acompañamiento formativo integral. La labor educativa se sostiene principalmente en la vocación, la resiliencia y el compromiso social del profesorado, pese a las limitaciones estructurales y normativas del contexto penitenciario. Asimismo, se evidencian brechas entre las políticas educativas y la realidad institucional, lo que resalta la necesidad de fortalecer el acompañamiento docente y promover políticas educativas contextualizadas.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados del estudio permiten analizar cómo los docentes del CRS Azuay N.º 1 construyen sentido sobre su labor educativa en un contexto caracterizado por restricciones institucionales, tensiones normativas y condiciones materiales limitadas. Las percepciones docentes analizadas evidencian que el ejercicio de la docencia penitenciaria se configura como una práctica compleja, atravesada por dimensiones pedagógicas, éticas y emocionales, que no siempre son reconocidas ni respaldadas por el sistema institucional. Esta constatación dialoga directamente con la problemática planteada y con estudios previos que señalan procesos de desvalorización y desprofesionalización del rol docente en contextos de encierro (Camacho Rojas, 2021; Domínguez, 2021).

Los hallazgos muestran que los docentes no se perciben únicamente como transmisores de contenidos, sino como agentes de formación integral comprometidos con el acompañamiento humano, la contención emocional y la orientación ética de las personas privadas de libertad. Este resultado amplía una tendencia identificada en la literatura, que reconoce a la educación penitenciaria como un espacio donde el vínculo pedagógico adquiere un valor central para los procesos de rehabilitación social (Fernández, 2021; Santillán et al., 2022). No obstante, se evidencia una

contradicción estructural: mientras los docentes asumen un rol ampliado y altamente demandante, el marco institucional no siempre legitima ni valora dicha función, reforzando percepciones de invisibilización profesional.

De igual manera, los resultados revelan que las percepciones sobre el rol docente inciden de manera directa en la práctica pedagógica, particularmente en la planificación y en la selección de estrategias metodológicas. La flexibilidad curricular, el uso de metodologías activas y la priorización de aprendizajes significativos emergen como respuestas adaptativas frente a las restricciones de seguridad, la escasez de recursos y la diversidad emocional del estudiantado. Este patrón coincide con lo señalado por Ceferino et al. (2024), quienes advierten que las condiciones materiales y administrativas condicionan la autonomía docente y obligan a redefinir las prácticas educativas. Sin embargo, también se muestra una tendencia positiva: pese a las limitaciones, los docentes desarrollan estrategias creativas y éticamente orientadas, lo que evidencia un alto compromiso profesional sostenido más por la vocación que por el respaldo institucional.

En cuanto a la participación docente en la toma de decisiones, los hallazgos confirman una percepción generalizada de participación limitada, pese a que reconocen el carácter garantista de las políticas educativas en términos normativos, señalan un desajuste significativo entre dichas políticas y la realidad cotidiana del aula penitenciaria. Esta brecha refuerza lo planteado por Domínguez (2021) y Quintana Cabanas (2020), quienes sostienen que la ausencia de espacios de diálogo y participación efectiva genera desmotivación, desgaste emocional y una sensación de exclusión profesional. La tendencia observada en este análisis evidencia que la participación docente se mantiene en un plano consultivo, sin incidencia estructural, limitando la posibilidad de transformar las prácticas educativas desde la experiencia situada.

Finalmente, los docentes proponen acciones de mejora orientadas al fortalecimiento interinstitucional, la mejora de las condiciones materiales y de seguridad, así como la implementación de procesos de formación y acompañamiento emocional especializados. Estas propuestas no solo responden a necesidades individuales, sino que reflejan una comprensión sistémica del problema educativo penitenciario. En este sentido, los hallazgos aportan evidencia empírica que fortalece la relevancia de incorporar la voz docente en el diseño de políticas públicas, superando enfoques centrados exclusivamente en lo normativo, lo jurídico o lo administrativo.

El aporte principal de este estudio radica en que se puede identificar patrones claros como la resignificación del rol docente, la adaptación pedagógica constante y la participación institucional limitada, así como contradicciones estructurales entre el reconocimiento normativo del derecho a la

educación y las condiciones reales de su implementación. Estas tensiones confirman la necesidad de avanzar hacia modelos de educación penitenciaria que reconozcan la centralidad del docente como actor clave del proceso formativo y como sujeto de derechos laborales, emocionales y profesionales. Desde esta perspectiva, el estudio contribuye a llenar un vacío en la literatura nacional al visibilizar las percepciones docentes, para la mejora de las prácticas educativas y para futuras investigaciones en contextos de privación de libertad.

A partir de la información proporcionada, el estudio reconoce diversas limitaciones que deben considerarse al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, la aplicación de entrevistas a un número reducido de docentes propio de este tipo de investigaciones limita la posibilidad de generalizar con certeza los resultados a otros centros de privación de libertad, por lo que algunas conclusiones deben entenderse como situadas y contextuales. Asimismo, el análisis se centró exclusivamente en las percepciones del profesorado, sin incorporar la voz de otros actores relevantes del sistema penitenciario, como directivos, personal administrativo o personas privadas de libertad, lo que restringe el alcance de los hallazgos. Otra limitación se relaciona con las condiciones institucionales y normativas del CRS Azuay N.º 1, que pudieron influir tanto en la disponibilidad de los participantes como en la profundidad de algunas respuestas, dadas las restricciones de seguridad y los tiempos limitados para la recolección de información.

A partir de estas limitaciones, se proponen como líneas futuras de investigación el desarrollo de estudios comparativos entre distintos centros penitenciarios, la incorporación de metodologías mixtas que permitan triangular datos cualitativos y cuantitativos, así como la inclusión de múltiples actores educativos. De igual forma, se sugiere profundizar en investigaciones sobre formación docente especializada, acompañamiento emocional y modelos de participación institucional, con el fin de fortalecer la educación penitenciaria desde una perspectiva más global y contextualizada.

### CONCLUSIONES

El estudio permitió analizar e identificar que la docencia en el Centro de Rehabilitación Social Azuay N.º 1 se configura como una práctica educativa profundamente contextualizada, en la que el rol docente trasciende la enseñanza de contenidos académicos para asumir un acompañamiento formativo integral. Los docentes se perciben como agentes educativos con responsabilidad ética, humana y social, orientados a la formación personal, la reflexión crítica y el fortalecimiento de procesos de rehabilitación y reinserción social de las personas privadas de libertad. Este hallazgo sintetiza el eje central de la investigación y confirma la redefinición del rol docente en contextos de encierro.

Asimismo, se evidenció que dichas percepciones influyen directamente en la práctica pedagógica, favoreciendo el desarrollo de estrategias flexibles, adaptativas y centradas en aprendizajes significativos. La planificación curricular contextualizada, el uso de metodologías activas especialmente el modelo ERCA y la priorización del diálogo y la experiencia personal constituyen elementos clave de innovación pedagógica, ya que permiten sostener procesos educativos pertinentes pese a las limitaciones del contexto penitenciario.

Los resultados también muestran una brecha entre el reconocimiento normativo del derecho a la educación y las condiciones reales de su implementación, lo que impide la participación docente en la toma de decisiones, el acceso a formación especializada y el acompañamiento pedagógico y emocional. No obstante, el estudio evidencia que, aún en este escenario, los docentes despliegan prácticas innovadoras sustentadas en la vocación, la resiliencia y una ética del cuidado, posicionando al aula penitenciaria como un espacio de posibilidad y transformación.

Si bien los hallazgos se sitúan en un contexto específico, las categorías analizadas y los patrones identificados podrían transferirse a otros centros de privación de libertad con características similares, así como a otros contextos educativos marcados por la vulnerabilidad, la presencia de grupos criminales que manejan el centro, el nivel de violencia y la exclusión o la rigidez institucional. En este sentido, los resultados ofrecen insumos relevantes para la mejora de la práctica profesional docente y para el diseño de políticas educativas más contextualizadas.

Finalmente, el estudio aporta elementos significativos en la práctica educativa y para futuras investigaciones, al destacar la necesidad de fortalecer la formación docente especializada en el acompañamiento y emocional y la participación del profesorado en la gestión educativa penitenciaria. Del mismo modo, los resultados deben interpretarse considerando ciertas limitaciones, como el número reducido de participantes, el desarrollo del estudio en un único centro y la inclusión exclusiva de la perspectiva docente, lo que restringe el alcance y la posibilidad de generalización de los hallazgos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Barraza, A. (2017). La construcción de preguntas de Investigación dentro de la Metodología Cualitativa con una orientación interpretativa. *Praxis Investigativa ReDIE*.  
<https://www.rediemexico.net/librosyrglobalstas/revistas/praxisinv16.pdf#page=69>
- Andrade, C., & Leon, J. (11 de marzo de 2024). *El sistema de rehabilitación social del CRS Turi desde la perspectiva de los ex privados de libertad*. de Universidad de Cuenca: <https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/d9876c50-700b-42c4-8b38-ed245acf9a42/content>
- Babativa, H., Rubiano, P., Gonzales, J., Vega, M., & Gaona, N. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 2-16. Obtenido de <https://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi/article/download/3371/210210898/210217430>
- Behan, C. (2021). Education in Prison: A Literature Review. *UNESCO Institute for Lifelong Learning*. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED615405.pdf>
- Benalcazar, M. (2017). Educación privada versus educación pública en el Ecuador. *Revista Publicando*, 484-498. Obtenido de [https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/577/pdf\\_398#:~:text=Key%20words:%20Educational%20quality%2C%20Private%20education%2C%20Public,un%20derecho%20consagrado%20en%20la%20Constituci%C3%B3n%20Nacional](https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/577/pdf_398#:~:text=Key%20words:%20Educational%20quality%2C%20Private%20education%2C%20Public,un%20derecho%20consagrado%20en%20la%20Constituci%C3%B3n%20Nacional).
- Blazich, G. (2019). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.htm>
- Bouzas, R., Oliva, P., & Subiela, L. Innovación educativa en contextos penitenciarios: la experiencia de la UNED como modelo estructural de inclusión. Obtenido de <https://www.acoes.es/wp-content/uploads/2026/03/Innovacion-educativa-en-contextos-penitenciarios.-La-experiencia-de-la-UNED-como-modelo-estructural-de-inclusion-Ricardo-Esteban-Bouzas-Mendes-Penelope-Oliva-Boza-Lluis-Subielapdf.pdf>
- Cárdenas, E. (22 de Agosto de 2021). *Crisis en el sistema penitenciario: de la raíz del problema al surgir de una respuesta*. Obtenido de Fundación Regional de Asesoría en Derechos Humanos (INREDH): <https://inredh.org/crisis-en-el-sistema-penitenciario/>



- Camacho, R. (2021). Algunas reflexiones sobre el saber docente: Entre fronteras y límites en las aulas de las cárceles del estado de México. *Revista Fermentario*, 135-149.  
<https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/article/download/1070/2075/5922>
- Canabide, L. (2019). *Tarea docente en cárceles: condiciones de la enseñanza como garantía del derecho a la educación*. Obtenido de Universidad Nacional de Salta Argentina:  
<https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/Relen/article/download/4516/4925/10877>
- Carvajal, L. (2019). Programa de acciones para mejorar el tratamiento educativo diferenciado con la población penal joven. *Redalyc*, 21(3), 1-10. Obtenido de  
<https://www.redalyc.org/journal/6378/637869483009/637869483009.pdf>
- Ceferino, E., Mera, J., Quito, V., & Mosquera, M. (2024). Causas y consecuencias de la crisis carcelaria en el Ecuador [Causes and consequences of the prison crisis in Ecuador]. *Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 159-180.  
<https://revistasinstitutoperspectivasglobales.org/index.php/verdadyderecho/article/view/63#:~:text=Las%20causas%20principales%20incluyen%20la,en%20centros%20de%20operaciones%20delictivas>.
- Domínguez, N., & Viltre, C. (2018). Ecosistemas educativos en prisión: percepciones vivenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dialnet*, 1-15. Obtenido de  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7827527.pdf>
- Domínguez, R. (Agosto de 2021). *La educación en contexto de encierro*. Universidad Interamericana:  
<https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/8a095c21-fe94-4d19-ab72-5aeb52e05a39/content#:~:text=La%20escuela%20tiene%20un%20papel,interno%20un%20espacio%20de%20libertad>.
- El Comercio. (10 de octubre de 2018). *Interno del Centro de Turi Estudian la Universidad*  
<https://www.elcomercio.com/sociedad/internos-turi-universidad-carcel-estudios.html>
- Espinoza, M., & Granados, A. (2003). Cuando mi centro educativo es una cárcel y mis estudiantes son privados de libertad. *Dialnet*, 93-105. Obtenido de  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781169>
- Fernández, E. (2021). Políticas educativas para jóvenes y adultos en las cárceles. *Revista Fermentario*, 28-46. Obtenido de  
<https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/article/download/1088/2069/5916>

- Fronte, L. (2020). La educación en centros de privación de libertad: desafíos en entornos socialmente vulnerables. *Memoria Académica*, 53-65. Obtenido de Memoria Académica: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.12139/pr.12139.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12139/pr.12139.pdf)
- Gil, F. (2023). La acción pedagógica en las prisiones Posibilidades y Límites. *Revista española de pedagogía*, 1-16. Obtenido de <https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2462&context=rep>
- Gutiérrez, N., Fregoso, A., & Ruiz, L. (2023). Prácticas pedagógicas en prisión. Dar cuenta de sí mismo: redes y experiencias. *Revista relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 44(176). Obtenido de <https://revistarelaciones.colmich.edu.mx/index.php/relaciones/article/view/937/2225>
- Lausch, A. (2022). *La crisis carcelaria en el Ecuador: Causas, efectos, manifestaciones y recomendaciones*. Obtenido de Independent Study Project (ISP) Colletion 3473: [https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4497&context=isp\\_collection](https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4497&context=isp_collection)
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). (Mayo de 2017). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Reglamento General a la LOEI: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>
- Macias, G., & Rodríguez A. (17 de Mayo de 2023). Docentes, enseñanzas y aprendizajes en contextos educativos penitenciarios: revisión de la literatura. *Revista de Investigaciones*, 18(2), 89-103. Obtenido de <https://sievi.udi.edu.co/ojs/index.php/ID/article/download/416/499/1476>
- Manchado, M., & Routier, M. E. (2023). La educación carcelaria no se planificará. Sobre las dimensiones de accesibilidad y desarrollo de prácticas educativas en dos cárceles contemporáneas de la provincia de Santa Fe (Argentina)\*. *Revista CS*, 39, 137-165.
- Martínez, M. (2023). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 133-144. Obtenido de [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2542-30292023000200133](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292023000200133)
- Ministerios de Justicia, Derechos Humanos y Cultos. (10 de Febrero de 2014). *Código Organico Integral Penal*. Obtenido de Registro Oficial N° 180, Suplemento Año I. n°180. Obtenido de [https://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic5\\_ecu\\_ane\\_con\\_judi\\_c%C3%B3d\\_org\\_int\\_pen.pdf](https://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic5_ecu_ane_con_judi_c%C3%B3d_org_int_pen.pdf)
- Morini, L. (2023). “Salir a la escuela, salir al taller”: Los sentidos de estudiar en la cárcel. *Praxis educativa*, 27(2), 75-92.

- Murillo, W. (2019). La educación universitaria en prisión: Logros, dificultades y necesidades. *Revista Educación*. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/31967/38694/127826>
- Ocaña, J. (22 de Septiembre de 2022). *El derecho a la educación de las personas privadas de la libertad en Riobamba*. Obtenido de Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8959/1/T3907-MDPE-Ocana-El%20derecho.pdf>
- Peinador, P. (Junio de 2020). *La educación en los centros penitenciarios. Propuesta de intervención socioeducativa en el C.P. "La Moraleja"*. Obtenido de Facultad de Educación de Palencia Universidad de Valladolid: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/46117/TFG-L2806.pdf?sequence=1>
- Pérez, G. (08 de Febrero de 2024). *La Educación es un Acto Político*. Obtenido de Centros de Estudios sociales Argentino: <https://institucionalcesa.wordpress.com/2024/02/08/la-educacion-es-un-acto-politico/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20debe%20constituirse%20en,M%C3%A9xico%2C%20Siglo%20XXI%20Editores.>
- Piña, L. (2023). Enfoque Cualitativo: una perspectiva interpretativa en la construcción del conocimiento científico *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*. Obtenido de <https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8n15/2542-3088-raiko-8-15-1.pdf>
- Punin, P. (2022). Círculo de Castigo: Una mirada a la prisión y a la desigualdad social en Ecuador. *Revista Calamo*, 98-112. Obtenido de [https://scholar.google.es/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=VDTtTVUAAAAJ&citation\\_for\\_view=VDTtTVUAAAAJ:MXK\\_kJrxJIC](https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=VDTtTVUAAAAJ&citation_for_view=VDTtTVUAAAAJ:MXK_kJrxJIC)
- Quintana, J. (2020). *Hacia una pedagogía penitenciaria*. Obtenido de Universidad de Murcia: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29936/1/%E2%80%A2Hacia%20una%20pedagog%C3%ADa%20penitenciaria.pdf>
- Rahimi, S., & Khatooni, M. (2024). Saturación en la investigación cualitativa: un análisis conceptual evolutivo. *Pubmed*. Obtenido de <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11080421/>
- Rodriguez, A., Ayala, R., Anchundia, Y., Días, M., & Arias, J. (2024). Análisis del modelo ERCA y su aporte en las planificaciones curriculares. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 278-

290. Obtenido de  
<https://economicsocialresearch.com/index.php/home/article/view/147/485>
- Santillan , A., Vinueza, N., Salazar, C., & Santillan, S. (2022). Participación educativa en contextos de encierro: estudio de caso en la cárcel de Manabí 4, Ecuador. *Scielo*.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000500503&script=sci\\_arttext&tlng=es#:~:text=Los%20principales%20elementos%20que%20limitan%20su%20motivaci%C3%B3n%20son:%20las%20ofertas,planteadas%20en%20la%20presente%20investigaci%C3%B3n.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000500503&script=sci_arttext&tlng=es#:~:text=Los%20principales%20elementos%20que%20limitan%20su%20motivaci%C3%B3n%20son:%20las%20ofertas,planteadas%20en%20la%20presente%20investigaci%C3%B3n.)
- Servicio Nacional de Atención Integral a personas privadas de libertad. (mayo de 2023). *Servicio Nacional de Atención Integral- SNAI*. Obtenido de <https://www.atencionintegral.gob.ec/wp-content/uploads/2023/05/Informe-firmado-por-el-DG-RC2022.pdf>
- Sumba, N., Cueva, J., & Eugenia, M. (2019). Perspectiva del docente dentro de la prisión estudio de caso ecuatoriano. *Revista Sarance*(42), 165-185. Obtenido de <https://revistasarance.ioaotavalo.com.ec/index.php/revistasarance/article/view/774/864>
- Tamayo Verdezoto, J. J. (2024). The forms of bureaucratic education in Ecuador's educational institutions. *Revista de Investigación*, 71-90.  
<https://www.aacademica.org/jhonny.tamayo.verdezoto/10.pdf>
- Verdugo Lazo, J. E. (2023). La realidad penitenciaria de Ecuador, entre exclusión social y posibilidad de reintegración. *Revista de Derecho FORO*, 1-19. doi:<https://orcid.org/0000-0001-6322-1407>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La teoría fundamentada como un enfoque para la codificación y el análisis de datos cualitativos. *Scielo*.  
O:[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572021000400097](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572021000400097)

**CONFLICTO DE INTERÉS:**

*Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles*

**FINANCIAMIENTO**

*No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.*

**NOTA:**

*El artículo no es producto de una publicación anterior.*