REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Resocialización educativa y prevención de la reincidencia: percepción docente en contexto penitenciario

Educational resocialization and recidivism prevention: Teachers' perceptions in a prison context

Recibido: 05/07/2026 - **Aceptado:** 10/09/2026

Fredy Nelio Cruz Arpi
https://orcid.org/0000-0002-6510-9694
c23069@utp.edu.pe
Universidad Tecnológica del Perú. Ica, Perú

César Jesús Martín Salcedo Tenemás
https://orcid.org/0009-0009-2326-6390
csalcedo@utp.edu.pe
Universidad Tecnológica del Perú. Ica, Perú

Esther Oriele Castillo Siguas
https://orcid.org/0000-0003-3787-0774
c20906@utp.edu.pe
Universidad Tecnológica del Perú. Ica, Perú

Resumen

La resocialización educativa constituye un eje fundamental del tratamiento penitenciario y de los procesos de reinserción social. En este marco, el estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de los docentes sobre el Programa Alternativo de Resocialización Educativa (PARE), entendido como una estrategia orientada a prevenir la reincidencia en un contexto penitenciario peruano. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo y contó con la participación de siete docentes de un Centro de Educación Técnico-Productiva (CETPRO) ubicado en un establecimiento penitenciario. Para recopilar la información, se emplearon entrevistas semiestructuradas, notas de campo y observación directa. Posteriormente, los datos fueron examinados mediante un análisis temático. Los resultados evidenciaron que los docentes perciben la resocialización educativa como una estrategia con potencial preventivo, debido a que promueve la Formación Técnico-Productiva (FTP), el desarrollo de hábitos y valores prosociales, así como la reconstrucción del proyecto de vida. No obstante, también señalaron la persistencia de diversas limitaciones institucionales, logísticas y pedagógicas. Asimismo, advirtieron que la participación de las Personas Privadas de Libertad (PPL) puede verse condicionada por su interés en acceder a beneficios penitenciarios. En conclusión, el PARE constituye una estrategia con potencial para contribuir a la resocialización y reinserción social de las PPL. Sin embargo, para lograr un impacto más sostenible, es necesario fortalecer las condiciones institucionales y pedagógicas, además de promover una participación activa, comprometida y menos condicionada por incentivos externos.

Palabras clave: resocialización educativa, reincidencia, reincorporación social.

Abstract

Educational resocialization is a fundamental component of prison treatment and social reintegration processes. Within this framework, the study aimed to analyze teachers' perceptions of the Alternative Educational Resocialization Program (PARE), a strategy designed to prevent recidivism within the Peruvian prison system. The research adopted a qualitative, interpretive approach and involved seven teachers from a Technical-Productive Education Center (CETPRO) located within a correctional facility. Data collection methods included semi-structured interviews, field notes, and direct observation. Subsequently, the data were examined using thematic analysis. The results revealed that teachers view educational resocialization as a strategy with preventive potential, as it fosters technical-productive training, the development of prosocial habits and values, and the rebuilding of life plans.

However, they also highlighted persistent institutional, logistical, and pedagogical limitations. Furthermore, they noted that the participation of incarcerated individuals (PPL) can be influenced by their desire to access prison benefits. In conclusion, PARE is a strategy with the potential to contribute to the resocialization and social reintegration of incarcerated individuals. Nevertheless, achieving a more sustainable impact requires strengthening institutional and pedagogical conditions, as well as fostering active, committed participation that is less dependent on external incentives.

Keywords: educational resocialization, recidivism, social reintegration.

Introducción

La prevención de la criminalidad constituye uno de los principales desafíos para los sistemas penitenciarios, especialmente por su estrecha relación con los procesos educativos y de resocialización (Héctor-Moreira et al., 2021). En países como el Perú, la persistencia de la delincuencia y los elevados índices de reincidencia plantean importantes retos para los programas dirigidos a la resocialización de las Personas Privadas de la Libertad (PPL) (Yunguri et al., 2021). En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2024) reconoce la delincuencia como un fenómeno global que requiere políticas de prevención sustentadas en la protección de los derechos humanos. Asimismo, en América Latina, esta problemática pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las estrategias de intervención en contextos de encierro, particularmente aquellas vinculadas con la resocialización.

Desde esta perspectiva, la prevención de la reincidencia en el ámbito penitenciario exige intervenciones orientadas al cambio y a la resocialización de las PPL (Arifai & Zainuddin, 2021; Medeiros & Gastalho, 2016; Barros et al., 2023). En ese sentido, la reeducación constituye un componente esencial del tratamiento penitenciario (TP), ya que contribuye a preparar a las personas privadas de libertad para su retorno progresivo a la sociedad (Bogo, 2024). Del mismo modo, las intervenciones socioeducativas favorecen el desarrollo de dimensiones éticas, conductuales y cognitivas, elementos fundamentales para la transformación personal y la convivencia social (Barros et al., 2023; Gil et al., 2022; Petre & Tomiță, 2022; Saberi et al., 2021). Sin embargo, el cumplimiento de los objetivos de resocialización continúa siendo una tarea pendiente, debido a las limitaciones institucionales y logísticas que afectan la implementación y continuidad de estos programas (Bogo, 2024; Walkenhorst et al., 2016; Zamite & Grigoleto, 2022).

En este marco, la resocialización educativa (RE), articulada con la Formación Técnico-Productiva (FTP), ofrece oportunidades concretas para que las PPL desarrollen conocimientos técnicos, habilidades intra e interpersonales y competencias laborales. Además, permite acceder a mecanismos de redención de la pena mediante el estudio (Tønseth et al., 2019). No obstante, la implementación de la FTP enfrenta diversos obstáculos relacionados con la innovación, la gestión institucional y las características propias de los regímenes de seguridad penitenciaria (Héctor-Moreira et al., 2021). Precisamente, en respuesta a esta necesidad, el Programa Alternativo de Resocialización Educativa (PARE) busca contribuir, mediante acciones educativas, al fortalecimiento de los procesos de tratamiento penitenciario orientados a la resocialización y a la prevención de la reincidencia.

Dentro de este proceso, la labor docente trasciende la simple transmisión de contenidos y se convierte en una forma de acompañamiento resocializador. Así, el docente puede contribuir a la reconstrucción del proyecto de vida de las PPL, al desarrollo de una identidad orientada hacia la reinserción social (RS) y al fortalecimiento de valores prosociales (Lewis, 2024). Asimismo, la práctica pedagógica puede promover el reconocimiento de la dignidad humana, el pensamiento crítico y la adquisición de valores necesarios para una convivencia respetuosa y responsable (Arifai & Zainuddin, 2021; Barros et al., 2023).

A pesar de la relevancia de los programas educativos como estrategias de resocialización, aún existe un vacío en torno a la manera en que los docentes perciben estos procesos y a las condiciones que favorecen o dificultan su desarrollo en contextos penitenciarios. Esta situación resulta especialmente significativa desde una perspectiva cualitativa, pues permite comprender las experiencias, interpretaciones y desafíos que enfrenta el profesorado en su práctica cotidiana (Ferreira & Oliveira, 2024; Lovell et al., 2024). Por ello, resulta pertinente profundizar en las experiencias de los docentes y analizar el PARE como una estrategia orientada a prevenir la reincidencia.

En tal sentido, el presente estudio se guio por la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los docentes de un CETPRO el PARE como estrategia para la prevención de la reincidencia en un contexto penitenciario peruano? En correspondencia con esta interrogante, el objetivo fue analizar la percepción de los docentes de un CETPRO sobre el PARE como estrategia para la prevención de la reincidencia en un contexto penitenciario peruano.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo de orientación interpretativa, cuyo propósito fue comprender y otorgar significado a las percepciones de un grupo de docentes que participaba en procesos de Formación Técnico-Productiva (FTP) en un contexto de encierro. Este enfoque resultó pertinente, ya que permite interpretar los fenómenos desde la perspectiva de los propios informantes y en relación con las condiciones del contexto en el que desarrollan su labor (Loayza, 2020).

Asimismo, se empleó un estudio de caso único con un diseño incrustado. El caso estuvo constituido por el contexto educativo de un Centro de Educación Técnico-Productiva (CETPRO) que brinda formación a Personas Privadas de Libertad (PPL) en un establecimiento penitenciario peruano. A su vez, los docentes de dicha institución fueron considerados como subunidades de análisis. Esta estrategia permitió estudiar el fenómeno en su escenario real y mantener la correspondencia entre la pregunta de investigación, la delimitación del caso, las unidades de análisis y los procedimientos utilizados para la recopilación e interpretación de la información (Deroncele-Acosta, 2024).

Las unidades de análisis estuvieron conformadas por siete docentes responsables de los programas de estudio ofrecidos por el CETPRO en los diferentes turnos durante el período académico analizado. Debido a que todos los docentes que cumplían con estos criterios aceptaron participar voluntariamente, se trabajó con la totalidad de este grupo y no fue necesario realizar un proceso de selección muestral. Para proteger su identidad, a cada participante se le asignó un código alfanumérico, según se detalla en la Tabla 1.

La inclusión de los participantes respondió, principalmente, a su conocimiento directo del fenómeno estudiado y a la pertinencia de su experiencia para los objetivos de la investigación. Este criterio resulta fundamental en la delimitación de un estudio de caso, pues permite acceder a información significativa sobre el contexto y las dinámicas que se pretende comprender (Deroncele-Acosta, 2024).

Tabla 1

Codificación y características de los participantes

Código	Programa de Estudio a cargo	Turno
D1	Corte y Ensamblaje	Mañana
D2	Corte y Ensamblaje	Tarde
D3	Panadería y Pastelería	Mañana
D4	Confección Textil	Tarde
D5	Confección de Artículos de Cuero	Mañana
D6	Confección de Artículos de Cuero	Tarde
D7	Soporte Técnico de Computadoras	Tarde

Fuente. Elaboración propia

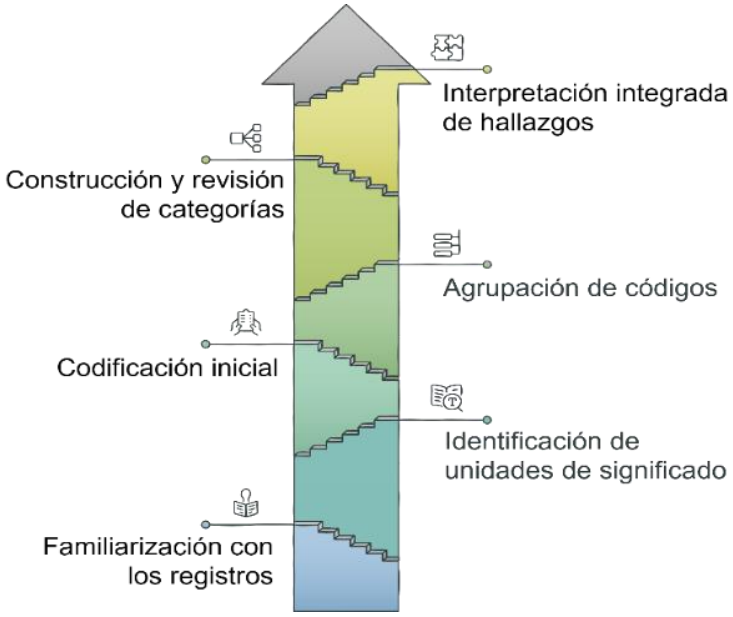
La recopilación de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, para las cuales los investigadores diseñaron una guía que posteriormente fue sometida a validación de contenido mediante el criterio de jueces. Además, el instrumento fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la universidad. Como técnicas complementarias, se emplearon la observación directa y las notas de campo, con el propósito de contextualizar los discursos de los participantes y registrar aspectos relevantes del entorno educativo. En este sentido, el uso de diversas fuentes favoreció una comprensión más amplia y contextualizada del caso, así como la triangulación de la información (Deroncele-Acosta, 2024).

El trabajo de campo se desarrolló de manera presencial y estuvo a cargo del investigador principal, quien contó previamente con la autorización del CETPRO y el consentimiento informado de los docentes participantes. Sin embargo, debido a las restricciones de seguridad propias del establecimiento penitenciario, no fue posible utilizar dispositivos de grabación. Por ello, las entrevistas se registraron mediante apuntes escritos y una transcripción manual realizada posteriormente. Estos registros fueron revisados de manera cuidadosa para verificar la coherencia y consistencia de la información obtenida. Del mismo modo, las notas de campo y los registros de observación contribuyeron a contextualizar y profundizar la interpretación de los hallazgos.

El análisis de la información se efectuó mediante el método de análisis temático, cuyo procedimiento se sintetiza en la Figura 1. Este proceso se desarrolló de forma iterativa, lo que permitió contrastar continuamente los testimonios de los docentes con las notas de campo y los registros de observación. Asimismo, la interpretación

siguió una cadena de evidencia que vinculó los registros empíricos con los códigos, las categorías y los temas construidos. De este modo, se garantizó la trazabilidad del proceso analítico, en concordancia con los principios metodológicos del estudio de caso (Deroncele-Acosta, 2024).

Figura 1
Proceso de análisis temático



Nota. La Figura fue diseñada con el apoyo de napki.a

Cabe señalar que el rigor metodológico se fortaleció mediante la triangulación de fuentes, la revisión reiterada de los registros de información y el establecimiento de una relación trazable entre los datos recopilados, el proceso de categorización y la interpretación de los hallazgos. Asimismo, se realizó una descripción detallada del contexto en el que se desarrolló el estudio de caso, con el propósito de facilitar la transferibilidad de los resultados a situaciones o escenarios con características similares.

Por otra parte, el estudio fue revisado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la universidad que financió el proyecto. Además, se obtuvo el consentimiento informado de todos los docentes participantes, quienes fueron informados sobre los propósitos y las condiciones de la investigación. Para proteger su privacidad y preservar su identidad, se garantizó el anonimato mediante la asignación de códigos.

Resultados

El análisis temático realizado identificó dos categorías centrales vinculadas con la percepción docente y cinco subcategorías, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Categorías y subcategorías del análisis temático

Categorías	Subcategorías
Prevención de la criminalidad	Barreras para la prevención de la criminalidad
	Enfoque docente de la prevención de la criminalidad
Resocialización educativa como estrategia de TP	Características de la RE
	RE como modelo para la RS
	Desafíos y limitaciones de la RE

Nota. Elaboración propia a partir del análisis temático de entrevistas, observación directa y notas de campo

En las siguientes líneas se presentan los hallazgos correspondientes a cada categoría y subcategoría identificada en el análisis.

Categoría 1. Percepción sobre la prevención de la criminalidad

Según los testimonios de los docentes, la prevención de la criminalidad puede favorecerse gracias a la FTP condicionado por diversas características del contexto penitenciario. Se reconoce que la formación no se limita a competencias técnicas, sino contribuye al desarrollo de actitudes, hábitos y al cambio personal. No obstante, existen ciertas condiciones institucionales, pedagógicas y personales que podrían limitar este potencial.

Subcategoría 1. Barreras de la prevención de la criminalidad

Los participantes identificaron como principales barreras las restricciones de tiempo, la impertinencia de algunas estrategias pedagógicas aplicadas al TP, la insuficiente articulación institucional y la participación condicionada de las PPL en los programas formativos.

Una de las dificultades está referida al limitado tiempo disponible para el desarrollo de los procesos formativos, lo que dificulta los aprendizajes complementarios. Al respecto, D1 manifestó: “No hay espacio para desarrollar aprendizajes transversales, y ello es un problema; no se pueden aplicar las horas de disponibilidad para generar un cambio real en los internos”.

Esta percepción está vinculada con el juicio de valor realizado sobre la pertinencia de las estrategias pedagógicas empleadas. Asimismo, los participantes advierten una desarticulación entre ciertos contenidos o estrategias de enseñanza y las demandas específicas de la población estudiantil atendida. En este sentido, D4 señaló: “En mi experiencia, la efectividad del sistema de formación es limitada. Las estrategias pedagógicas no son coherentes con las necesidades del contexto penitenciario. Existe un problema entre lo que se enseña y lo que realmente necesitan los internos”.

Otra barrera identificada corresponde a la articulación entre el servicio educativo y la administración penitenciaria. Según la percepción docente, sino se convierte en prioridad las actividades educativas, afectaría en forma directa el desarrollo sostenido de reeducación. Esta situación es explicada por D3: “Las autoridades penitenciarias no priorizan los programas educativos. A menudo, los internos sólo asisten por cumplir o asistencia, no por un verdadero compromiso de cambio de conducta”.

En suma, los testimonios evidencian que las barreras para la prevención no solo se circunscriben al trabajo pedagógico efectuado por el equipo docente, sino que involucra condiciones con la organización institucional, el tiempo que se dispone, la eficiencia de las estrategias formativas y la participación de las PPL.

Tabla 3

Barreras percibidas por docentes ante la prevención de la criminalidad

Dimensión identificada	Hallazgo derivado del análisis	Evidencia discursiva
Tiempo y desarrollo formativo	El limitado tiempo, imposibilita aprendizajes transversales orientado al cambio personal y social.	D1: *“No hay espacio para desarrollar aprendizajes transversales…”*
Pertinencia pedagógica	Existe distanciamiento entre algunas estrategias pedagógicas y las demandas específicas del contexto penitenciario.	D4: *“Las estrategias pedagógicas no son coherentes con las necesidades del contexto penitenciario…”*
Articulación institucional	La no priorización de los programas educativos limita su desarrollo y continuidad.	D3: *“Las autoridades penitenciarias no priorizan los programas educativos…”*
Participación de las PPL	La participación está asociada a ciertos beneficios penitenciarios y no a un compromiso personal con el cambio.	Síntesis de los testimonios analizados.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis temático de entrevistas, observación directa y notas de campo

Subcategoría 2. Enfoque docente de la prevención de la criminalidad

La narrativa docente relaciona la prevención de la criminalidad con la posibilidad de producir cambios en el comportamiento y actitudes de las PPL. Sin embargo, refieren que la participación activa e iniciativa personal de estos es una condición fundamental para que la experiencia educativa trascienda el cumplimiento del objetivo de

TP. Así, por ejemplo, D2 enfatizó el rol de la actitud del interno en el proceso de cambio: “Un aspecto clave en la prevención es la actitud del interno. Si no existe voluntad por parte de ellos para cambiar, el sistema educativo pierde su efectividad. Sin embargo, algunos internos sí muestran una transformación significativa”.

Los testimonios docentes diferenciaron la participación de las PPL motivada por interés formativo de aquella orientada a obtener beneficios penitenciarios. La asistencia formal no siempre supone aprendizaje ni compromiso por el cambio.

Otro aspecto que se identificó es el rol del acompañamiento multidisciplinario. Los docentes reconocen que la intervención de profesionales vinculados al TP es trascendental, pese a diversas restricciones institucionales que limitan su alcance. Al respecto, D5 expresó lo siguiente: “El trabajo de los profesionales es clave, pero su labor está muy limitada por la estructura del sistema penitenciario. La falta de una visión integral en el tratamiento educativo impide que se logren resultados consistentes en la prevención de la criminalidad”.

De este modo, la percepción docente configura la prevención de la criminalidad como un proceso condicionado a la disposición del interno, las condiciones institucionales y el acompañamiento educativo y especializado.

Categoría 2. Percepción sobre la resocialización educativa como estrategia de tratamiento penitenciario

El testimonio docente muestra que la RE es percibida como un componente fundamental del TP a través de FTP, el desarrollo personal y la preparación para que el interno se reinserte a la sociedad. Sin embargo, también se identificó algunos factores institucionales, normativas, logísticas y pedagógicas que limitaron el alcance de sus resultados.

Subcategoría 3. Características de la resocialización educativa

El profesorado percibe la RE como una estrategia que puede beneficiar los procesos de cambio personal y social a través de la FTP. Sin embargo, los testimonios revelaron la existencia de un desfase entre las posibilidades atribuidas a la educación y las condiciones de la prisión.

Los participantes precisaron dificultades asociadas con la efectividad de los mecanismos de implementación, los recursos disponibles y la articulación entre los actores asociados con el proceso formativo. Al respecto D6 señaló que: “La resocialización a través de formación técnica es una herramienta clave en la transformación educativa dentro de los penales, pero su efectividad está limitada por falta de claridad en su implementación. Además, la corrupción interna afecta a su correcto desarrollo y la exclusión familiar”.

En un tono similar D7 afirmó que: “La resocialización es una estrategia positiva, aunque no se le da la relevancia que debería tener en la política educativa penitenciaria. Todo ello, por falta de un enfoque realista que adapte la educación a las condiciones del entorno penitenciario”.

Los testimonios evidencian que la FTP es un componente relevante de la RE; no obstante, su potencial está condicionado por factores penitenciarios y requiere adaptar las estrategias pedagógicas a las características de las PPL.

Subcategoría 4. La resocialización educativa como modelo para la reinserción social

Los testimonios docentes evidencian que la RE favorece la RS del interno. Asimismo, perciben que la FTP fortalece las competencias laborales cuando se articula con el TP y con conocimientos sobre los derechos y responsabilidades de la PPL.

Una de las propuestas recurrentes por parte de los entrevistados fue precisamente fortalecer la articulación entre educación y el componente jurídico, tal como lo señala D3: “Los internos no saben la importancia del derecho a la educación, el servicio educativo debería ir de la mano con la asesoría legal. Sin un conocimiento claro de sus derechos y de los beneficios del sistema penitenciario solo afectará a la sociedad una vez que los internos recuperan su libertad”.

De lo anterior se advierte que, la RS demanda una intervención que no se limite a la FTP, sino que se vincule con otros componentes asociados al derecho, responsabilidades y condiciones de retorno a la sociedad. Por ello, la RE se concibe como un proceso que demanda mayor articulación entre los programas de formación y los profesionales de TP.

Subcategoría 5. Desafíos y limitaciones de la resocialización educativa

Los entrevistados identificaron como principales obstáculos de la RE la falta de recursos y espacios adecuados, la sobrecarga laboral, las restricciones institucionales y la necesidad de formación docente especializada para el contexto penitenciario. D4 expresó: “En muchos casos, los profesores enfrentan una sobrecarga laboral por la doble función de administrativo y pedagógica. A ello se suma la carencia de apoyo

logístico para ejecutar todas las tareas, y la falta de espacios para la enseñanza integral, en comparación con el contexto social. Esto restringe la calidad del servicio educativo por convenio".

A estas condiciones se añade la motivación de las PPL. Los docentes diferenciaron entre quienes participan por interés en su proceso de formación y quienes lo hacen solo para gozar de algunos beneficios penitenciarios. Al respecto, D2 indicó: "Algunos internos no tienen claro el propósito de participar en el programa, ya que lo ven como un requisito más para obtener beneficios, como la reducción de la pena. La falta de un compromiso interno dificulta la verdadera transformación que el servicio educativo busca fomentar".

Otro desafío que se identificó en las entrevistas corresponde a las restricciones administrativas y de gestión institucional penitenciaria. Según D5: "La falta de apoyo logístico y de gestión por parte de las autoridades carcelarias para promover reformas dentro del programa hace que muchas veces la resocialización se quede estancada, sin avanzar hacia las innovaciones pedagógicas que realmente podrían beneficiar a los internos".

Finalmente, los entrevistados señalan que necesitan formación especializada para intervenir en escenarios penitenciarios. Al respecto D4 manifestó: "Si bien los docentes cuentan con una sólida formación pedagógica, muchos carecen de formación específica en psicología y gestión de conflictos para trabajar con internos".

En suma, las limitaciones de la RE trascienden lo pedagógico y dependen de los recursos y espacios, las condiciones laborales, la gestión institucional, la motivación de las PPL y formación docente. Por tanto, la implementación del PARE requiere mayor articulación entre estos componentes para la continuidad y calidad del proceso educativo.

Discusión

El análisis de la primera categoría, prevención de la criminalidad, evidencia que, según la percepción de los docentes, la Formación Técnico-Productiva puede favorecer cambios en las actitudes, los hábitos y los comportamientos de las Personas Privadas de la Libertad. Sin embargo, también se reconoce que las condiciones del sistema penitenciario limitan las posibilidades de ofrecer una educación de calidad. En ese sentido, D2 señaló que "si no existe voluntad por parte de ellos para cambiar, el sistema educativo pierde su efectividad", destacando así la importancia de la participación activa de las PPL en su propio proceso de resocialización. Esta percepción coincide con Gil et al. (2022), quienes reconocen la educación formal como un eje del desarrollo personal y educativo en prisión, y con Petre y Tomiță (2022), quienes resaltan su importancia en la prevención de la reincidencia. No obstante, es necesario precisar que los efectos de la educación no dependen únicamente de la existencia del programa, sino también de las condiciones institucionales en las que se implementa y del compromiso de las PPL con su proceso formativo.

En esta misma línea, las principales barreras para la prevención de la criminalidad se relacionan con limitaciones organizativas y pedagógicas. D1 manifestó que "no hay espacio para desarrollar aprendizajes transversales", mientras que D4 sostuvo que "las estrategias pedagógicas no son coherentes con las necesidades del contexto penitenciario". Por su parte, D3 destacó la escasa prioridad que las autoridades penitenciarias otorgan a la educación. Estas condiciones reducen el alcance preventivo de la formación y coinciden con lo señalado por Héctor-Moreira et al. (2021), Walkenhorst et al. (2016) y Bogo (2024), quienes subrayan la necesidad de adecuar las propuestas educativas a las particularidades del sistema penitenciario. Por consiguiente, las barreras identificadas no se limitan al desempeño individual de los docentes, sino que revelan la influencia de factores institucionales que afectan la continuidad, la calidad y la pertinencia de los programas educativos.

Asimismo, el énfasis puesto por los docentes en la prevención de la delincuencia pone de relieve la importancia de la participación de las PPL y del acompañamiento profesional. D5 expresó que "el trabajo de los profesionales es clave", destacando su relevancia dentro del tratamiento penitenciario, pese a las limitaciones propias del contexto de encierro. De este modo, la prevención no se concibe como una responsabilidad exclusiva del docente, sino como un proceso multidisciplinario que requiere la intervención coordinada de distintos profesionales. Esta perspectiva coincide con Arifai y Zainuddin (2021), quienes relacionan la resocialización con un acompañamiento orientado al cambio, y con Gil et al. (2022), quienes destacan la función educativa y personal de la formación en prisión. En conjunto, los resultados sugieren que el potencial preventivo de la FTP depende de la disposición de las PPL, la intervención pedagógica y la participación de profesionales especializados.

Respecto de la segunda categoría, la resocialización educativa como estrategia de tratamiento penitenciario, los docentes valoran favorablemente la formación impartida en el establecimiento penitenciario, aunque reconocen que su implementación enfrenta diversas dificultades. D6 manifestó que "la resocialización a través de formación técnica es una herramienta clave en la transformación educativa dentro de los penales", mientras que D7 la reconoció como "una estrategia positiva", aunque cuestionó la prioridad que recibe dentro de la política educativa penitenciaria. Estos testimonios evidencian una valoración positiva de la FTP, condicionada por las dificultades institucionales, logísticas y pedagógicas que limitan su desarrollo. Esta interpretación coincide

con Ferreira y Oliveira (2024), quienes destacan la complejidad de la práctica docente en prisión, y con Saberi et al. (2021), quienes señalan la necesidad de desarrollar intervenciones adaptadas a las características de la población penitenciaria. Asimismo, Lewis (2024) relaciona la educación con la reconstrucción del proyecto de vida y el fortalecimiento de orientaciones prosociales.

Esta concepción se proyecta hacia la resocialización educativa como un medio para favorecer la reinserción social. Desde la perspectiva de los docentes, la formación puede preparar a las PPL para su retorno a la sociedad; sin embargo, también advierten que la FTP, por sí sola, resulta insuficiente. En ese sentido, D3 señaló que "el servicio educativo debería ir acompañado de la asesoría legal", planteando la necesidad de incorporar el conocimiento de los derechos y las responsabilidades como parte del proceso formativo. Lo anterior coincide con Tønseth et al. (2019), quienes resaltan la importancia de la educación para el trabajo y para la vida posterior a la liberación, así como con Barros et al. (2023), quienes destacan la relevancia de las políticas educativas dirigidas a la población penitenciaria. Del mismo modo, Zamite y Grigoleto (2022) reafirman la importancia de brindar información relacionada con los derechos y las garantías de las PPL. En consecuencia, los resultados sugieren que la reinserción social requiere articular la FTP con la orientación jurídica y el acompañamiento especializado.

A pesar del potencial que los docentes atribuyen a la resocialización educativa, persiste una brecha entre sus posibilidades transformadoras y las condiciones concretas en las que se desarrolla. D4 señaló que la sobrecarga de funciones y la falta de apoyo logístico "restringe la calidad del servicio educativo". Por su parte, D5 advirtió que las restricciones institucionales pueden frenar la innovación pedagógica, mientras que D4 indicó que muchos docentes necesitan formación específica en psicología y gestión de conflictos para trabajar con las PPL. Estas percepciones coinciden con lo planteado por Ferreira y Oliveira (2024) sobre la complejidad del desempeño docente en prisión, así como con Bogo (2024), quien analiza las condiciones que afectan el desarrollo de los programas educativos en contextos penitenciarios. En conjunto, los hallazgos muestran que la falta de recursos, espacios y equipamiento, la sobrecarga laboral, las restricciones de gestión y la motivación de los estudiantes condicionan la calidad del proceso educativo.

Por ello, fortalecer la resocialización educativa no implica únicamente ampliar la oferta de formación técnica. También, es necesario mejorar las condiciones institucionales, brindar capacitación especializada al personal docente y promover una mayor articulación entre los servicios educativos, jurídicos, psicológicos y sociales. En conjunto, la resocialización educativa y la prevención de la criminalidad constituyen procesos estrechamente relacionados, aunque condicionados por factores institucionales y pedagógicos. Los docentes coinciden en que la FTP puede contribuir al desarrollo personal, la reinserción social y la prevención de la reincidencia de las PPL, siempre que se implemente con pertinencia pedagógica y en el marco de un acompañamiento multidisciplinario. Esta interpretación es coherente con los aportes de Gil et al. (2022), Petre y Tomiță (2022), Barros et al. (2023), Tønseth et al. (2019) y Bogo (2024), quienes destacan tanto la importancia de la educación penitenciaria como la necesidad de garantizar condiciones adecuadas para su desarrollo.

En este sentido, los hallazgos permiten sostener que el PARE posee un potencial preventivo y resocializador. Sin embargo, debido a que el estudio se basa en las percepciones de los docentes, no es posible afirmar que el programa haya producido una disminución efectiva de la reincidencia. Para evaluar sus efectos a largo plazo, serán necesarios estudios longitudinales que incorporen la perspectiva de las PPL y examinen la relación entre la participación en el programa, la reinserción social y la reincidencia posterior.

Conclusiones

Se concluye que los docentes del CETPRO perciben la Formación Técnico-Productiva, desarrollada en el marco del Programa Alternativo de Resocialización Educativa, como una estrategia pedagógica que puede contribuir a la resocialización, la reinserción social y la prevención de la reincidencia de las Personas Privadas de la Libertad. Según sus percepciones, este aporte se concreta mediante el desarrollo de competencias laborales, la formación de hábitos y valores prosociales y el fortalecimiento del proyecto de vida. Sin embargo, dicho potencial requiere la participación activa de las PPL y el acompañamiento coordinado de un equipo multidisciplinario responsable del tratamiento penitenciario.

Las principales limitaciones de la resocialización educativa se relacionan con las condiciones institucionales, logísticas y pedagógicas en las que se desarrolla. Estas dificultades se manifiestan en la insuficiencia de espacios y recursos, la sobrecarga laboral de los docentes, la débil articulación entre los profesionales responsables del tratamiento penitenciario y la necesidad de una formación especializada para atender las particularidades del contexto de encierro. Por ello, fortalecer la función resocializadora de la FTP exige una mayor coordinación entre el servicio educativo, la administración penitenciaria y los distintos profesionales que participan en el tratamiento penitenciario.

Finalmente, debido al carácter cualitativo del estudio y a su énfasis en las percepciones de los docentes, los hallazgos permiten comprender el potencial y las limitaciones del PARE, pero no establecer una relación causal entre la participación en la FTP y la reducción de la reincidencia. En consecuencia, se recomienda que futuras investigaciones incorporen la perspectiva de las PPL y desarrollen estudios longitudinales que permitan evaluar la relación entre la participación educativa, la resocialización, la reinserción social y la reincidencia.

Referencias

Arifai, A., & Zainuddin, Z. (2021). Correctional protege mentorship as an effort of resocialization in Class II Special Correctional Institution for Children of Kendari. *Legality: Jurnal Ilmiah Hukum, 29*(1), 114–129. https://doi.org/10.22219/ljih.v29i1.15101

Barros Filho, A. D., Leite, C., & Monteiro, A. M. R. (2023). Políticas de educação nas prisões: Uma análise das 10 maiores populações prisionais. *Revista Brasileira de Educação, 28*, e280069. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pWxmMNdyF6x6jFk8g8mhPzN/?lang=pt

Bogo Chies, L. A. (2024). Ressocializar: Ambiguidades e inadequações de uma noção para a questão penitenciária. *Revista de Estudos Empíricos em Direito, 11*, e866. https://doi.org/10.19092/reed.v11.866

Deroncele-Acosta, A. (2024). Estudio de casos. En A. Deroncele-Acosta (Comp.), *Métodos de investigación cualitativa* (pp. 75–98). Ediciones UO.

Ferreira Loureiro, A. P., & Oliveira Ribeiro, N. M. (2024). Quem são os professores de adultos nas prisões portuguesas e como eles constroem o seu saber? *Práxis Educativa, 19*, 1–19. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23385.086

Gil Cantero, F., Añaños, F. T., & Soto Navarro, F. (2022). La educación reglada en prisión: El caso español y su incidencia en las mujeres presas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 48*(2), 199–212. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200199

Héctor-Moreira, C., Martín, A. M., & García-García, J. (2021). Desempeño académico de alumnos de educación para adultos en prisión. *Educación XX1, 24*(1), 189–212. https://doi.org/10.5944/educXX1.26672

Lewis, H. M. (2024). Beyond redemption: A critical analysis of *The Sun's* construction of prisons and prisoners through the lens of social representations theory. *Journal of Social and Political Psychology, 12*(1), 57–72. https://doi.org/10.5964/jspp.8287

Loayza Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en ciencias humanas y educación: Criterios para elaborar artículos científicos. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades, 8*(2), 56–66. https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536

Lovell, B. J., Brown, A. E., Steen, M. P., & Esterman, A. J. (2024). Parenting education for women experiencing incarceration: Views of prison staff. *Women & Criminal Justice, 34*(5), 348–365. https://doi.org/10.1080/08974454.2023.2296636

Medeiros Rangel, F., & Gastalho de Bicalho, P. P. (2016). Superlotação das prisões brasileiras: Operador político da racionalidade contemporânea. *Estudos de Psicologia, 21*(4), 415–423. https://www.redalyc.org/pdf/261/26150936006.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Día Internacional para Prevenir y Combatir Todas las Formas de Delincuencia Organizada Transnacional*. https://www.un.org/es/observances/fight-against-transnational-crime-day

Petre, A., & Tomiță, M. (2022). Education in prisons: An essential factor in preventing recidivism. The role of detention officers in the educational process. *Journal of Community Positive Practices, 2*, 99–106. https://doi.org/10.35782/JCPP.2022.2.07

Saberi Zafarghandi, M. B., Eshrati, S., Arezoomandan, R., & Farnia, M. (2021). Substance use and the necessity for harm reduction programs in prisons: A qualitative study in Central Prison of Sanandaj, Iran. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction, 10*(4), e113989. https://doi.org/10.5812/ijhrba.113989

Tønseth, C., Bergsland, R., & Hui, S. K. F. (2019). Prison education in Norway: The importance for work and life after release. *Cogent Education, 6*(1), 1628408. https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1628408

Walkenhorst, P., Grebenkina, A. A., & Grebenkin, E. V. (2016). Resocialization of juvenile offenders in Germany: Morality of justice and education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 6*(3), 30–39. http://en.sciforedu.ru/article/1821

Yunguri Arias, V., Gutiérrez Suna, E., Pacheco Sota, V. A., Accostupa Quispe, Y. M., De La Torre Dueñas, C., & Velázquez, T. (2021). Depresión y prácticas religiosas en internos de un establecimiento penitenciario de Cusco-Perú. *Revista de Psicología, 39*(1), 311–338. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/es/article/view/23119

Zamite, A. I. da S., & Grigoleto, M. C. (2022). Informação no cárcere: Direitos e garantias dos apenados do regime fechado do sistema penal do estado do Espírito Santo. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação, 15*(1), 89–105. https://doi.org/10.26512/rici.v15.n1.2022.39097

CONTRIBUCIÓN DE LA AUTORÍA:

1. Conceptualización: Fredy Nelio Cruz Arpi.
2. Curación de datos: Esther Oriele Castillo Siguas.
3. Análisis formal: Fredy Nelio Cruz Arpi.
4. Adquisición de fondos: Fredy Nelio Cruz Arpi.
5. Investigación: Fredy Nelio Cruz Arpi y César Jesús Martín Salcedo Tenemás.
6. Metodología: Fredy Nelio Cruz Arpi y César Jesús Martín Salcedo Tenemás.
7. Dirección del proyecto: Fredy Nelio Cruz Arpi.
8. Recursos: El artículo es producto del proyecto de investigación “Desarrollo de una propuesta de prevención de la criminalidad por medio del Programa Alternativo de Resocialización Educativa (PARE)”, adscrito a la Universidad Tecnológica del Perú, Campus Ica.
9. Software: Fredy Nelio Cruz Arpi.
10. Supervisión: Esther Oriele Castillo Siguas.
11. Validación: César Jesús Martín Salcedo Tenemás.
12. Visualización: César Jesús Martín Salcedo Tenemás.
13. Redacción - borrador original: Fredy Nelio Cruz Arpi.
14. Redacción - corrección de pruebas y edición: Fredy Nelio Cruz Arpi.