

# 8

## DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS EN PRISIÓN

(ACADEMIC PERFORMANCE OF ADULT-EDUCATION STUDENTS IN PRISON)

Claudia Héctor-Moreira  
Ana M. Martín  
*Universidad de La Laguna*  
Juan García-García  
*Universidad de Almería*

DOI: 10.5944/educXX1.26672

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

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

Héctor-Moreira, C.; Martín, A.M. & García-García, J. (2021). Academic performance of adult-education students in prison. *Educación XX1*, 24(1), 189-212, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26672>

## RESUMEN

La educación en prisión contribuye a reducir la reincidencia, pero la relación entre rendimiento académico y reincidencia es espuria, ya que la mayoría de los/las reclusos/as pertenecen a grupos sociales más vulnerables y con más carencias que, no solo influyen en un menor nivel académico, sino que repercuten en menos oportunidades una vez en libertad. El objetivo de este estudio es analizar la relación de variables cognitivo-motivacionales como el autoconcepto académico, la autoeficacia académica, la orientación al aprendizaje y el clima escolar, con el rendimiento académico de reclusos/as, así como con otras medidas de su desempeño académico, como son la satisfacción con la asignatura, el aprendizaje percibido y la nota esperada. Para ello se comparó a un grupo de alumnos/as de Tramo I y II de educación

para personas adultas que cursaban sus estudios en prisión con otro grupo de estudiantes del mismo nivel que asistían a centros educativos para adultos en la comunidad. La muestra total estuvo compuesta por 233 participantes de entre 18 y 64 años, de los cuales 124 estaban presos. Los/las participantes contestaron a un cuestionario que incluía 11 pruebas que habían obtenido previamente las necesarias evidencias de fiabilidad y validez. El análisis de los datos indicó que el rendimiento y el desempeño académicos del alumnado en prisión fueron mejores que los del alumnado de fuera de prisión, que las variables cognitivo-motivacionales se relacionaron en ambos grupos solo con el desempeño y no con el rendimiento académico y que dicha relación varía dentro de cada grupo. Los resultados se discuten poniendo el foco de atención en que la prisión complejiza el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero que habría que solventar las dificultades teniendo en cuenta, no tanto que se trata de personas que han cometido un delito por el que cumplen una sentencia, sino en que son adultos que no han completado la educación obligatoria y están motivados para hacerlo.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación de adultos, prisión, rendimiento, motivación, clima de la clase

## **ABSTRACT**

Education in prison helps to reduce recidivism, but the relationship between academic performance and recidivism is spurious, as most prisoners belong to more vulnerable and deprived social groups with deficits that not only influence lower academic standards but also have a direct impact on fewer opportunities once released. The objective of this study is to analyze the relationship of cognitive-motivational variables such as academic self-concept, academic self-efficacy, learning orientation and school climate, with the academic achievement of inmates, as well as with other measures of their academic performance, such as satisfaction with the subject, perceived learning and expected grade. To this end, a group of students in Section I and II of the Education for Adults who were studying in prison was compared with another group of students of the same level who were attending adult education centers in the community. The total sample consisted of 233 participants between the ages of 18 and 64, of whom 124 were in prison. Participants answered a questionnaire including 11 scales that had previously obtained the necessary evidence of reliability and validity. The analysis of the data indicated that the academic performance and academic achievement of students in prison were better than those

of students outside prison, that the cognitive-motivational variables were related in both groups only to academic performance and not to academic achievement and that this relationship varied within each group. The results are discussed focusing on the fact that imprisonment makes the teaching/learning process harder, but that the difficulties should be solved taking into account, not so much that students are people who have committed a crime for which they are serving a sentence, but that they are adults who have not completed compulsory education and are motivated to do so.

## KEY WORDS

Adult Education, prison, academic achievement, motivation, classroom environment

## INTRODUCCIÓN

Cuando se plantea la relación entre delincuencia y educación, se hace referencia tanto a la tasa de delincuencia como de reincidencia. En ambos casos, se analiza no solo el rendimiento, la asistencia y la conducta escolares, sino también otras variables cognitivo-motivacionales relacionadas con el desempeño escolar. Entre estas variables Baglivio et al. (2015) incluyen percepciones sobre el valor de la educación, y sobre la escuela como un contexto motivador en el que el alumnado puede sentirse a gusto interactuando con el profesorado. Sin embargo, la mayoría de los estudios con delincuentes se centran solo en su bajo rendimiento académico (Thompson y Morris, 2016), que se vincula con dificultades de aprendizaje, normalmente dislexia (62%) y TDAH (55%) (Lindgren et al., 2002; Talbot y Riley, 2007).

La educación en prisión contribuye a reducir la reincidencia (Davis et al., 2013; Kim y Clark, 2013), pero la relación entre rendimiento académico y reincidencia es espuria, ya que la mayoría de los/las reclusos/as pertenecen a grupos sociales más vulnerables y con más carencias, que no solo influyen a nivel académico, sino que repercuten directamente en menos oportunidades de trabajo al estar en libertad (Roth et al., 2017). La falta de empleo provoca que los/las exreclusos/as dependan exclusivamente de prestaciones sociales, lo que hace más probable que reincidan (Palmer, 2012). La educación en prisión reduce el riesgo de reincidencia al aumentar sus oportunidades de empleo en libertad (Davis et al., 2013).

A pesar de la evidencia acumulada sobre la relación entre rendimiento académico y delincuencia, son escasas las intervenciones con delincuentes

que se centren en sus dificultades de aprendizaje, frente a los programas dirigidos al control de la ira y la violencia o la agresión sexual (Taylor y Lindsay, 2010). Probablemente esto sea así porque son pocos los estudios sobre las variables que influyen en el rendimiento académico de los/las presos/as, no tanto por el hecho de ser presos/as sino adultos, ya que la investigación sobre el rendimiento académico de adultos en educación básica es muy escasa, frente a la de niños/as y adolescentes. Por este motivo, es preciso acudir a los estudios sobre rendimiento académico en general para encontrar evidencia empírica en que basar la investigación y la intervención con este colectivo.

Estos estudios son pocos en comparación con todos los realizados en educación, y suelen abordar el tema tangencialmente al estudiar otras variables (Cabrera, 2016). En tales casos el interés se ha centrado, no solo en identificar los antecedentes del bajo rendimiento, sino en mejorarlo (Tomás et al., 2014). Las variables que se han relacionado con el rendimiento académico son tanto contextuales como personales, que incluyen demográficas, cognoscitivas y actitudinales (Artunduaga, 2008). Estas variables son interdependientes y se relacionan entre sí de forma compleja (Benson et al., 2016). Las variables con mayor capacidad predictiva han sido las de naturaleza cognitivo-motivacional, entre las que destaca el autoconcepto académico, la autoeficacia académica y la orientación al aprendizaje (Zimmerman, 2013).

El autoconcepto académico se ha relacionado con el rendimiento académico general (Orgilés et al., 2012), y con materias como lengua y literatura, inglés, educación física, ciencias sociales y matemáticas (Martínez y González, 2017). El autoconcepto académico también se relaciona con el desempeño académico en sentido más amplio (García y Musitu, 2014), positivamente con la calidad de la ejecución, la aceptación y estima de los/las compañeros/as y el ajuste psicosocial, y negativamente con el absentismo y el conflicto.

La autoeficacia se relaciona con el rendimiento, tanto entre estudiantes normalizados (Herndon y Bembenuity, 2017) como con problemas de conducta (Honicke y Broadbent, 2016), y con el rendimiento académico esperado y con la satisfacción en estudiantes universitarios (Küster y Vila, 2012). La autoeficacia influye en los procesos de autorregulación que, a su vez, lo hacen sobre la motivación intrínseca, el rendimiento académico y la conducta socialmente deseable (Baumeister y Vohs, 2007; Bembenuity, 2010; Bembenuity et al., 2013). Así, la autoeficacia ejerce su influencia no solo mediante la motivación, sino las metas individuales y las reacciones emocionales (Locke y Latham, 2002). Aquellos estudiantes que tienen una percepción de autoeficacia menor aspiran a resultados académicos

inferiores y dedican menos recursos al proceso de aprendizaje (Caballero et al., 2007; Usher y Pajares, 2006).

La motivación académica se ha estudiado a través de las orientaciones al aprendizaje, que pueden dirigirse tanto al proceso como al resultado del aprendizaje (Fenollar et al., 2008). La orientación en un sentido u otro hace que el modo de afrontar las tareas varíe, de modo que los que buscan aprender consideran sus fallos como errores, mientras que para los que buscan un buen resultado son fracasos (Cattaneo et al., 2004). Las orientaciones al aprendizaje se relacionan con la autoeficacia, de modo que la baja autoeficacia lleva a una mayor orientación a evitar tareas, mientras que la alta autoeficacia lleva a una mayor orientación al aprendizaje (Küster y Vila, 2012). Estos datos son coherentes con la evidencia sobre que la necesidad de autorregulación es especialmente importante en estudiantes que tienen conductas disruptivas, impulsivas o disfuncionales (Herndon y Bembenutty, 2017).

Por último, también se ha relacionado positivamente el rendimiento académico y el clima escolar, especialmente la percepción de las relaciones interpersonales y de la convivencia (Cerdeja et al., 2019) y la implicación del profesorado en el proceso de enseñanza (Kodzi et al., 2014). Además, el clima escolar positivo promueve el desarrollo social, emocional y académico del alumnado (De Pedro et al., 2016), mientras que el negativo repercute en la percepción de baja autoeficacia (Schenke et al., 2015) que, a su vez, tiene impacto en el absentismo, la insatisfacción y los problemas de salud (Arslan et al., 2012). En el clima negativo se incluye el rechazo, la indisciplina, la agresividad, la victimización y la desidia docente (Cerdeja et al., 2019).

La evidencia presentada hasta aquí pone de manifiesto que, aunque la prisión no sea el escenario más propicio para la educación (Caride y Gradañlle, 2013), es necesario mejorar el desempeño escolar de los/las reclusos/as de cara a su reinserción social (Baglivio et al, 2015). La principal dificultad para ello es que la investigación sobre educación con reclusos/as, en particular, y con personas adultas, en general, es escasa, y no se sabe exactamente sobre qué variables se debería incidir para conseguir esta mejora. Este estudio surge con el objetivo de explorar la utilidad de las variables relacionadas con el desempeño académico de niños/as, adolescentes y universitarios a la hora de entender el desempeño académico de los/las reclusos/as adultos/as. Para ello se analiza la relación de variables cognitivo-motivacionales como el autoconcepto académico, la autoeficacia académica, la orientación al aprendizaje y el clima escolar con el rendimiento académico de reclusos/as, así como con otras variables vinculadas al desempeño académico previamente por Küster y Vila (2012), como son la satisfacción con la asignatura, el aprendizaje percibido y la

nota esperada. También se ha medido la deseabilidad social porque los/las reclusos/as se encuentran en un contexto forense en el que podrían verse inclinados a ocultar características negativas y a exagerar características positivas (Fariña et al., 2017; Martín et al., 2019). Asimismo, dado que en los/las estudiantes reclusos/as concurre simultáneamente el hecho de ser alumnos de educación para personas adultas con el hecho de estar cumpliendo una sentencia en prisión, se compararán con otro grupo de alumnos/as de educación para personas adultas que cursan sus estudios fuera de prisión y que no ha cometido delitos. Por tanto, el objetivo de este trabajo es explorar las variables relacionadas con el desempeño académico de los/las reclusos/as adultos/as de forma diferencial con sus homólogos de educación para personas adultas de fuera de prisión.

## MÉTODO

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 233 participantes que cursaban Tramo I o Tramo II de Educación de Personas Adultas, equivalentes al primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) respectivamente. De ellos, 124 asistían a un Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) en prisión y eran hombres el 94.35%. El 65.7% cumplían condena por delitos no violentos y el resto violentos. Sus condenas oscilaban entre 4 meses y 23 años, con una media de 4.87 años ( $DT=4.53$ ). El 63.6% tenía antecedentes, oscilando entre 1 y 31 ingresos previos ( $M=2.97$ ;  $DT=4.23$ ). Este grupo se denominó “Delincuentes”. Los 109 participantes restantes pertenecían al alumnado de distintos CEPAs de la zona metropolitana y eran hombres el 52.49%. De la muestra original se eliminaron 24 personas que habían estado en prisión y/o cumplido alguna medida judicial o bien no contestaron a la pregunta sobre sus antecedentes. Este grupo se denominó “No Delincuentes”. Los participantes “No Delincuentes” eran ligeramente más jóvenes ( $M=32.92$ ;  $DT=14.84$ ) que los “Delincuentes” ( $M=36.58$ ;  $DT=11.47$ ), pero la diferencia no fue estadísticamente significativa. En la Tabla 1 se representa la distribución de la muestra final.

Tabla 1

*Distribución de los participantes por Grupo, Sexo y Tramo educativo*

	Hombres		Mujeres		Total
	Tramo 1	Tramo 2	Tramo 1	Tramo 2	
Delincuentes	89	28	3	4	124

	<b>Hombres</b>		<b>Mujeres</b>		<b>Total</b>
	<b>Tramo 1</b>	<b>Tramo 2</b>	<b>Tramo 1</b>	<b>Tramo 2</b>	
No Delinquentes	18	25	12	30	85
Total	107	53	15	34	209

## Instrumentos

En esta investigación se administró un cuestionario en el que se incluyeron las pruebas que aparecen a continuación.

1. La Escala de discapacidad social de Crowne y Marlowe (1960), en la adaptación al español de Ferrando y Chico (2000), compuesta de 32 ítems a los que se responde indicando Verdadero o Falso. Esta adaptación obtuvo una consistencia interna de .78.
2. La Escala de psicopatía de Levenson, Kiehl y Fitzpatrick (1995) en la adaptación al castellano de Arregui (2012), compuesta por 26 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert desde 1 “totalmente en desacuerdo” a 4 “totalmente de acuerdo”. Incluye una subescala de Psicopatía primaria y otra de Psicopatía secundaria. Esta adaptación obtuvo una consistencia interna de .77 para la primera escala, de .65 para la segunda y de .80 para el total.
3. Las subescalas de Vocabulario y Matrices de la Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-IV (Wechsler, 2012). La primera incluye 26 ítems a los que se contesta nombrando el objeto que se muestra o definiendo vocablos de dificultad creciente que se formulan oralmente o por escrito. La segunda está compuesta por 26 ítems a los que se contesta eligiendo el dibujo que completa una serie que está incompleta. Los valores de consistencia interna para la muestra de tipificación española fueron de .86 para la subescala de Matrices y .88 para la subescala de Vocabulario.
4. El Cuestionario de sensibilidad al castigo y a la recompensa de Torrubia et al. (2001) incluye 48 ítems agrupado en dos subescalas de 24 ítems, a los que se contesta indicando Verdadero o Falso. La consistencia interna para la sensibilidad al castigo fue de .83 para hombres y .82 para mujeres, mientras que la sensibilidad a la recompensa fue de .78 para ambos.



5. Las subescalas de Implicación, Afiliación y Ayuda, de la dimensión de Relaciones, de la escala de Clima Social Escolar de Moos et al. (1995). Cada subescala consta de 10 afirmaciones a las que se contesta Verdadero o Falso. Los valores de consistencia interna para la muestra de tipificación española fueron .85 para la Implicación, .74 para la Afiliación y .84 para la Ayuda.
6. La Escala de Orientaciones a los objetivos del aprendizaje y la Escala de Autoeficacia académica de la Encuesta sobre patrones de aprendizaje adaptativo de Midgley et al. (2000), en la adaptación al español de Küster y Vila (2012). La primera consta de 18 ítems, y está formada por tres subescalas de seis ítems cada una: Orientación al aprendizaje, Orientación al resultado y Orientación a evitar tarea. La segunda incluye 5 ítems. En todos los casos se contesta en un formato tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). La consistencia interna de esta adaptación fue de .74 para la Orientación al aprendizaje, de .88 para la Orientación al resultado, .70 para la Orientación a evitar tareas, y .75 para la Autoeficacia académica.
7. Un ítem para medir la Satisfacción con la asignatura, dos ítems para el Aprendizaje percibido y se les preguntó a los/las participantes la nota que esperaban obtener en la asignatura, todos ellos tomados de Küster y Vila (2012). Los tres primeros ítems se contestaron en un formato tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo) y la Nota esperada de 0 a 10.
8. El Autoconcepto académico se midió con la subescala correspondiente del Cuestionario autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (2014), que consta de 6 ítems a los que se contestó en una escala tipo Likert de 0 (muy en desacuerdo) a 10 (muy de acuerdo). La consistencia interna que se refleja en el manual es de .88.
9. La prueba de Cálculo aritmético de Artiles y Jiménez (2011) está formada por 37 ítems de los cuales los 20 primeros son sumas y restas, mientras que los 17 restantes abarcan multiplicaciones de una o dos cifras, con y sin decimales; divisiones por una y dos cifras, con y sin decimales; y operaciones simples con fracciones. Cada operación correcta se puntúa con 1, de modo que la puntuación máxima es 37. Se tiene en cuenta el tiempo hasta un máximo de 30 minutos. La consistencia interna aportada por sus autores es de .88.
10. La prueba de Comprensión Lectora PISA2009 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2010) consta de un texto de 146 palabras



que describe cómo lavarse los dientes, con un dibujo de apoyo y cuatro preguntas sobre el mismo, tres de ellas de tipo test. Se registra el tiempo de lectura del texto y los aciertos en las respuestas.

11. La Pruebas curricular de Lengua Castellana y Literatura, y la de Matemáticas, para cada tramo educativo, fueron las utilizadas habitualmente por los equipos educativos de los CEPAs. Se corrigieron siguiendo los criterios establecidos por los/las profesores/as de las respectivas asignaturas, puntuaciones de 0 a 10.

## **PROCEDIMIENTO**

Esta investigación se llevó a cabo en el marco de un proyecto más en el que intervinieron el CEPA y la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, entre otros socios. El procedimiento seguido consistió en informar a el/la jefe/a de estudios de cada centro, incluido el de prisión, de los objetivos de la investigación y del proceso evaluativo, al tiempo que se les pidió información sobre el procedimiento a seguir en su centro. Una vez en el aula, se informó al alumnado de los objetivos de la investigación, de la voluntariedad de su participación y del anonimato de sus repuestas. Se les animó a formular cualquier duda y se les pidió que firmaran un consentimiento informado. Los datos se recogieron en sesiones grupales e individuales. En las sesiones grupales se administraron las pruebas de papel y lápiz y en la sesión individual las subescalas de Matrices y Vocabulario del WAIS, así como la prueba de Cálculo aritmético y de Lectura.

## **DISEÑO**

Se utilizó un diseño transversal para explorar la contribución relativa de las variables predictoras a la varianza explicada de las variables criterio, en los dos grupos de participantes: estudiantes de dentro y de fuera de prisión. Las variables criterio fueron las distintas medidas del rendimiento académico: nota en Lengua, nota en Matemáticas, puntuaciones en Cálculo y en Lectura. Las variables predictoras fueron: Orientación al Aprendizaje, Orientación al Resultado, Orientación a evitar tareas, Autoeficacia Académica, Autoconcepto Académico, Afiliación, Implicación y Ayuda. Puesto que el diseño era transversal y no predictivo, al ser las medidas simultáneas y no en dos momentos temporales (Ato, López-García, y Benavente, 2013), las variables Satisfacción con la Asignatura, Aprendizaje Percibido y Nota Esperada se estudiaron, como predictoras y como criterio, con el objeto de analizar su relación, tanto con las variables cognitivo-conductuales, como con las otras variables de desempeño. Se

controló el efecto de las variables Sexo, Edad, Inteligencia general (medida por las pruebas de Matrices y Vocabulario), Psicopatía, Deseabilidad social y Sensibilidad al castigo y Sensibilidad a la recompensa.

## ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se estimó la consistencia interna de las escalas mediante los coeficientes  $\omega$  de McDonald y  $\alpha$  de Cronbach (IC95%) y se realizó un análisis descriptivo de las variables de control y de objeto de estudio. Para comprobar la equiparación de los dos grupos en las variables de control, se realizaron contrastes de medias (prueba *t*), en función del cumplimiento de supuestos, así como la estimación del tamaño del efecto y su IC 95% (Cohen, 1988). Posteriormente se evaluó el impacto del Sexo sobre las variables de control a través de la estimación de un modelo factorial 2x2 con Sexo y Grupo. Asimismo, se analizó la relación entre la Deseabilidad Social y el resto de las medidas utilizadas, interpretándose tanto desde el punto de vista de la significación estadística como de la magnitud del coeficiente de correlación.

En segundo lugar, se evaluó si existían diferencias estadísticamente significativas en las variables estudiadas en función de los grupos de estudio a partir de dos MANCOVAs en los que la variable independiente fue el Grupo, la covariable el Sexo, y las variables dependientes, en un caso las variables de desempeño y en el otro, las variables cognitivo-motivacionales. Se utilizó inferencia exacta a través de bootstrapping para una estimación robusta de los parámetros del modelo.

En tercer lugar, se analizó mediante la estimación de modelos de regresión múltiple, la relación entre las variables criterio de desempeño y las variables predictoras cognitivo-motivacionales en los dos grupos objeto de estudio. Tal como se especificó en el diseño, las variables de desempeño Satisfacción con la Asignatura, Aprendizaje Percibido y Nota Esperada se incluyeron como variables predictoras cuando la variable criterio era distinta. En todos los modelos se incluyó la variable Deseabilidad social dado que en el grupo de los No Delincuentes se constataron correlaciones bajas, aunque estadísticamente significativas, con la Implicación, el Aprendizaje percibido y el Autoconcepto académico. Los resultados se interpretaron desde el punto de vista de la significación estadística y de la magnitud del coeficiente de regresión, así como de la bondad de ajuste del modelo (Cohen, 1988; Ferguson, 2009).

Los análisis estadísticos han sido realizados con el software SPSS (versión 25) y JASP (versión 0.9.2).

## RESULTADOS

Los resultados de los contrastes de medias realizados para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en las variables de control entre los grupos estudiados se reflejan en la Tabla 2, así como los estadísticos descriptivos para cada grupo y los valores de  $\alpha$  de Cronbach y de  $\omega$  de McDonald para el total de las escalas. Los valores de  $\alpha$  fueron superiores a .60 excepto para la Psicopatía Secundaria. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la interacción Sexo x Grupo para ninguna de estas variables.

Tabla 2  
*Descriptivos y  $\alpha$  de Cronbach para las variables de control en el grupo de Delincuentes y de No Delincuentes*

	$\omega$	$\alpha$	Delincuentes				No Delincuentes				TE (r) IC95%	
			M	DT	Min	Máx	M	DT	Min	Máx		
Deseabilidad Social*	.73	.72	.67-.7	17.98	5.06	4	27	19.41	4.44	10	28	.19(.05-.31)
Psicopatía Primaria*	.7	.66	.57-.7	2.36	.40	1.47	3.25	2.20	.39	1.44	3.31	.2(.07-.32)
Psicopatía Secundaria	.52	.51	.43-.6	2.52	.45	1.30	3.60	2.46	.42	1.50	3.30	.07(-.06-.20)
Psicopatía Total*	.73	.7	.64-.74	2.42	.34	1.46	3.19	2.30	.32	1.50	3.08	.18(-.06-.20)
Matrices	-			4.85	3.06	1	12	5.98	3.17	1	12	.18(.0-.35)
Vocabulario	-			7.09	2.90	1	14	5.94	3.63	0	15	.17(-.01-.34)
Sensibilidad Castigo	.83	.83	.8-.86	10.93	5.06	2	23	11.66	5.90	1	22	.07(-.1-.24)
Sensibilidad Recompensa*	.83	.82	.8-.86	11.58	4.85	2	22	8.58	4.98	0	20	.3(.13 - 0.45)

\*  $p < .05$

Tal como se esperaba, el grupo Delincuentes tuvo puntuaciones más altas que el de No Delincuentes en Psicopatía Primaria ( $t(206)=2.72$ ;  $p=.007$ ;  $r=.2$ ) y Psicopatía Total ( $t(207)=2.41$ ;  $p=.017$ ;  $r=.18$ ). También puntuaron más alto en Sensibilidad a la Recompensa ( $t(126)=3.44$ ;  $p=.001$ ;  $r=.3$ ), pero no en Sensibilidad al Castigo. No hubo diferencias en inteligencia general medida por las pruebas de Matrices y Vocabulario. El grupo de No Delincuentes puntuó más alto en Deseabilidad Social que el de Delincuentes ( $t(206)=2.36$ ;

$p=.019$ ;  $r=.19$ ). En general, los tamaños del efecto encontrados fueron bajos excepto para Sensibilidad a la Recompensa, que fue intermedio.

La correlación entre la Deseabilidad Social y otras variables en el grupo de No Delincuentes fue estadísticamente significativa solo para la Sensibilidad a la recompensa ( $r=-.26$ ). En el grupo de Delincuentes se constataron más correlaciones estadísticamente significativas para: Psicopatía Primaria ( $r=-.17$ ), Psicopatía Total ( $r=-.32$ ), Sensibilidad al Castigo ( $r=-.19$ ), Sensibilidad a la Recompensa ( $r=-.38$ ), Implicación ( $r=.19$ ), Aprendizaje Percibido ( $r=.20$ ) y Autoconcepto Académico ( $r=.25$ ), aunque las magnitudes de los coeficientes fueron de bajos a moderados.

Para ver si existían diferencias entre el grupo de Delincuentes y de No Delincuentes en las variables objeto de estudio, se llevó a cabo un MANCOVA tomando como variable independiente, el Grupo, como covariable el Sexo, y como variables dependientes las variables de desempeño académico: Nota en Lengua, Nota en Matemáticas, prueba de Cálculo y prueba de Lectura, Satisfacción con la Asignatura, Aprendizaje Percibido y Nota Esperada. Las medias y las desviaciones típicas de ambos grupos en las variables objeto de estudio aparecen reflejados en la Tabla 3.

Tabla 3  
*Descriptivos y  $\alpha$  de Cronbach para las variables objeto de estudio en el grupo de Delincuentes y de No Delincuentes*

	Delincuentes						No Delincuentes			
	$\omega$ $\alpha$	$\alpha$ IC95%	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>
Nota en Lengua	-	-	4.45	2.00	0	9	2.31	1.81	0	6.85
Nota en Matemáticas	-	-	3.02	2.49	0	9	.91	1.35	0	6.10
Prueba de Cálculo	.83 .83	.81-.87	22.89	4.46	13	34	21.76	4.78	0	31
Prueba de Lectura	.58 .56	.44-.62	3.25	.84	0	4	2.94	1.20	0	4
Satisfacción con la asignatura	-	-	4.10	.95	1	5	3.95	1.03	1	5
Aprendizaje Percibido	.61 .61	.51-.70	4.10	.77	1	5	3.95	.89	1	5
Nota Esperada	-	-	7.22	1.80	1	10	6.83	1.48	4	10
Orientación al Aprendizaje	.86 .85	.83-.88	4.14	.82	1.33	5	4.06	.72	2.5	5

	Delincuentes						No Delincuentes			
	$\omega$ $\alpha$	$\alpha$ IC95%	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>
Orientación al Resultado	.88 .88	.85-.90	2.82	1.05	1	5	2.34	.98	1	4.5
Orientación a Evitar Tarea	.83 .82	.79-.86	2.59	1.01	1	5	2.40	1.03	1	4.83
Autoeficacia Académica	.78 .78	.74-.82	3.85	.87	1	5	3.81	.79	2	5
Autoconcepto Académico	.92 .88	.86-.90	6.41	1.65	1.33	10	6.15	1.55	2.33	9.50
Ayuda	.69 .66	.6-.71	7.63	1.98	2	10	7.76	2.04	2	10
Implicación	.79 .72	.67-.78	5.45	2.46	0	10	6.29	2.50	0	10
Afiliación	.71 .73	.67-.78	6.07	2.56	0	10	6.47	2.59	1	10

\*  $p < .05$

La covariable Sexo no resultó estadísticamente significativa ( $\lambda=.94$ ;  $p=.17$ ), pero sí la variable Grupo ( $\lambda=.81$ ;  $p < .001$ ;  $\eta_p^2=.19$ ). Se constataron diferencias estadísticamente significativas en la prueba de Lectura ( $p=.02$ ;  $\eta_p^2=.03$ ), Aprendizaje Percibido ( $p=.03$ ;  $\eta_p^2=.02$ ), Nota Esperada ( $p=.02$ ;  $\eta_p^2=.03$ ), Nota de Lengua ( $p < .001$ ;  $\eta_p^2=.14$ ) y Nota de Matemáticas ( $p < .001$ ;  $\eta_p^2=.08$ )

Cuando se estimó el modelo MANCOVA con las variables dependientes Orientación al Aprendizaje, Orientación al Resultado, Orientación a evitar tareas, Autoeficacia Académica, Autoconcepto Académico, Afiliación, Implicación y Ayuda, la interacción Sexo x Grupo no resultó estadísticamente significativo ( $\lambda=.98$ ;  $p=.83$ ) pero sí la variable Sexo ( $\lambda=.91$ ;  $p=.02$ ;  $\eta_p^2=.09$ ). No obstante, el efecto de la variable Grupo continuó siendo estadísticamente significativa al eliminar la influencia de la variable Sexo ( $\lambda=.91$ ;  $p=.03$ ;  $\eta_p^2=.09$ ). En concreto, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en Orientación al Resultado ( $p=.005$ ;  $\eta_p^2=.04$ ) y en Orientación al Aprendizaje ( $p=.02$ ;  $\eta_p^2=.02$ ).

Por último, se llevaron a cabo análisis de regresión múltiples paso a paso utilizando como criterio las variables Nota en Lengua, Nota en Matemáticas, prueba de Lectura, prueba de Cálculo, Satisfacción con la Asignatura, Aprendizaje Percibido y Nota Esperada, tanto en el grupo de estudiantes de prisión como de fuera de prisión. Las variables predictoras

fueron Sexo, Deseabilidad social, Orientación al Aprendizaje, Orientación al Resultado, Orientación a evitar tareas, Autoeficacia Académica, Autoconcepto Académico, Afiliación, Implicación y Ayuda. En aquellas ecuaciones en las que la variable criterio era distinta a Satisfacción con la Asignatura, Aprendizaje Percibido y Nota Esperada, se incluyeron también estas variables como predictoras. Los resultados estadísticamente significativos aparecen reflejados en la Tabla 4.

Tabla 4

*Estadísticos de las ecuaciones de regresión múltiple para el grupo de Delincuentes y de No Delincuentes*

<b>Variable Criterio</b>	<b>Grupo</b>	<b>R<sup>2</sup> (ajustada)</b>	<b>Predictores</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Cálculo	Delincuentes	.07	Satisfacción con la asignatura	.28	3.13	.00
Nota en Lengua	Delincuentes	.06	Ayuda	.26	2.85	.00
Nota en Matemáticas	Delincuentes	.03	Ayuda	.20	2.23	.03
	No Delincuentes	.17	Sexo	-.38	-3.11	.00
			Autoconcepto Académico	.27	2.23	.03
Satisfacción con la Asignatura	Delincuentes	.45	Aprendizaje Percibido	.61	7.82	.00
			Afiliación	-.19	-2.63	.01
	No Delincuentes	.55	Autoeficacia Académica	.17	2.2	.03
			Aprendizaje Percibido	.69	8.58	.00
			Ayuda	.19	2.39	.02

Variable Criterio	Grupo	R <sup>2</sup> (ajustada)	Predictores	β	t	p
Aprendizaje Percibido	Delincuentes	.52	Satisfacción con la Asignatura	.50	6.81	.00
			Afiliación	.21	3.23	.00
			Orientación Aprendizaje	.19	2.78	.00
	No Delincuentes	.59	Autoeficacia Académica	.15	2.15	.03
			Satisfacción con la Asignatura	.62	8.45	.00
			Autoeficacia Académica	.20	2.76	.00
Nota Esperada	Delincuentes	.19	Autoconcepto Académico	.09	2.16	.03
			Autoeficacia Académica	.34	3.73	.00
	No Delincuentes	.25	Autoconcepto Académico	.19	2.06	.04
			Satisfacción con la Asignatura	.36	3.45	.00
			Implicación	-.26	-2.70	.01
			Autoconcepto Académico	.25	2.53	.01

Cuando la variable criterio es la puntuación en la prueba de Cálculo, la ecuación de regresión obtenida, aunque es estadísticamente significativa en el grupo de estudiantes delincuentes solo está asociada a un 7% de la varianza y solo a partir de la variable Satisfacción con la asignatura. Los resultados no fueron estadísticamente significativos en el grupo de los estudiantes no delincuentes.

El porcentaje de varianza asociada cuando la variable criterio fue la Nota en Lengua fue de un 6% en el grupo de estudiantes delincuentes y solo a partir de la variable Ayuda. Los resultados obtenidos con la Nota en Matemáticas y la variable Ayuda son semejantes en el grupo de delincuentes, aunque en este caso el porcentaje de varianza es solo del 3%. En el grupo de estudiantes no delincuentes, el porcentaje de varianza es también del 17% y tienen influencia la variable Sexo y Autoconcepto Académico.

El porcentaje de varianza asociada cuando la variable criterio fue Satisfacción con la asignatura y el grupo de estudiantes delincuentes fue



del 45%. Las variables que entran en la ecuación son Aprendizaje Percibido, Afiliación y Autoeficacia Académica. Para el grupo de estudiantes no delincuentes el porcentaje de varianza asociada sube al 55% y las variables que entran en la ecuación son el Aprendizaje Percibido y la Ayuda.

El porcentaje de varianza asociado a la ecuación de regresión múltiple cuando la variable criterio fue Aprendizaje Percibido y el grupo analizado el de estudiantes delincuentes fue del 52%. Las variables que entran en la ecuación son Satisfacción con la Asignatura, Afiliación, Orientación al Aprendizaje y Autoeficacia Académica. Para el grupo de estudiantes no delincuentes, el porcentaje de varianza asociada fue del 59%. Y las variables que entran en la ecuación son Satisfacción con la Asignatura, Autoeficacia Académica y Autoconcepto Académico.

El porcentaje de varianza asociada por la ecuación de regresión múltiple cuando la variable criterio fue la Nota Esperada y el grupo analizado el de estudiantes delincuentes fue solo del 19% y las variables que entran en la ecuación son Autoeficacia Académica y Autoconcepto Académico. Cuando el grupo analizado es el de estudiantes no delincuentes el porcentaje de varianza fue del 25% y las variables que entran en la ecuación la Satisfacción con la asignatura, el Autoconcepto Académico y la Implicación.

## DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio era analizar la relación del rendimiento y desempeño académicos con variables cognitivo-motivacionales como autoconcepto académico, autoeficacia académica, orientación al aprendizaje y percepción del clima escolar, en una muestra de reclusos/as. Para ello se comparó un grupo de alumnos/as de educación para personas adultas que cursaban sus estudios en prisión con otro grupo de estudiantes no delincuentes.

Con el fin de asegurar que este segundo grupo podía considerarse como un verdadero grupo de comparación respecto al primero se comprobó, en primer lugar, que ambos grupos estaban igualados en edad, tramo educativo e inteligencia general. En segundo lugar, que se aseguró que el segundo grupo no incluía personas con antecedentes delictivos, ni como jóvenes ni como adultos. Tal como era de esperar, se constató que el alumnado de prisión puntuaba más alto en psicopatía primaria y psicopatía total, así como en sensibilidad a la recompensa. En contra de lo esperado, no hubo diferencias en psicopatía secundaria ni en sensibilidad al castigo y fueron los/las estudiantes de fuera de la prisión quienes puntuaron más alto en deseabilidad social.

Estas precauciones responden al hecho de que los estudios que analizan el rendimiento académico de los delincuentes se centran casi exclusivamente en adolescentes infractores a los que se compara con estudiantes de secundaria. En el caso de los/las delincuentes adultos/as, la elección de grupos de comparación es más compleja. Las personas de la misma edad suelen tener un nivel educativo más alto (Bachillerato, Formación Profesional, Licenciatura/Grado) y las del mismo nivel educativo suelen ser más jóvenes (estudiantes de secundaria). El alumnado de la misma edad y del mismo nivel educativo que continúan su formación es el que asiste a los centros de educación para personas adultas.

Otra cuestión a tener en cuenta cuando se quieren comparar a estudiantes de dentro y fuera de prisión es que el porcentaje de mujeres encarceladas es del 7.5% (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2019), mientras que en los CEPAS de fuera de prisión este porcentaje es del 55.24% (Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación, Universidades y Deportes del Gobierno de Canarias, 2019). Como la variable sexo suele tener impacto en el desempeño académico (p.e. Parker et al., 2018), y no se puede igualar el número de mujeres en ambos grupos, su efecto se controló estadísticamente.

Los resultados obtenidos indican, en contra de lo esperado, que el alumnado de prisión puntúa más alto que el de fuera, en rendimiento y en desempeño académicos. Estos datos parecen contradecir la investigación previa sobre el tema. Sin embargo, dicha investigación se centra casi exclusivamente en adolescentes infractores a los que se compara con estudiantes de secundaria. Cuando son delincuentes adultos, no suelen utilizarse grupos de comparación de no delincuentes, ya que las personas de la misma edad suelen tener un nivel educativo más alto y las del mismo nivel educativo suelen ser más jóvenes. El que los/as delincuentes tengan un bajo rendimiento académico no quiere decir que otros grupos sociales no presenten déficits semejantes o superiores.

Estos resultados podrían explicarse en parte por el hecho de que los/las reclusos/as tienen una mayor orientación al rendimiento académico y al aprendizaje. Tener una u otra orientación hace que el modo de afrontar las tareas varíe, pero los niveles altos en cualquiera de ellas sugieren una motivación mayor (Küster y Vila, 2012). Al estar más motivado el alumnado de prisión es coherente que obtenga un mayor rendimiento académico. Esta motivación también es acorde con un mayor aprendizaje percibido, entendido como desempeño académico. La cuestión sería averiguar por qué los/las reclusos/as están más motivados a pesar de encontrarse en un contexto educativo más desfavorable. Podría deberse a que el clima escolar fuera mejor en prisión, pero las diferencias no son estadísticamente

significativas. El tamaño de las muestras, especialmente la del grupo de comparación, aconseja que las conclusiones sean provisionales hasta que se realicen estudios con más participantes.

Los resultados sobre la relación del rendimiento y el desempeño académicos con las variables cognitivo-motivacionales en ambos grupos de estudiantes indican, contrariamente a lo esperado, que los porcentajes de varianza fueron estadísticamente significativos para el desempeño, pero no para el rendimiento académico. Estos resultados podrían sugerir la necesidad de utilizar medidas del rendimiento académico distintas a las pruebas curriculares cuando se trata de adultos.

Queda patente además que las relaciones entre estas variables son diferentes dentro de cada grupo. La satisfacción con la asignatura, la autoeficacia académica y el autoconcepto académico fueron los que explicaron la varianza del aprendizaje percibido entre los/las no delincuentes. Entre los/las delincuentes, el porcentaje fue menor y, además de las dos primeras variables, la afiliación y la orientación al aprendizaje hicieron una contribución significativa, pero no el autoconcepto académico. Esto sugiere que el clima escolar y la motivación son más importantes en prisión, mientras que fuera parece serlo más el autoconcepto académico. Se constató además que los/las delincuentes más satisfechos/as son los/las que perciben un clima más amistoso en el aula y tienen mejor autoconcepto académico, mientras que los/las no delincuentes son más sensibles a la ayuda que le presta el profesorado. Tal como era de esperar, ya que se trata de dos formas de medida del desempeño académico, en ambos grupos el aprendizaje percibido y la satisfacción con la asignatura se relacionan entre sí. Estas relaciones son semejantes a las encontradas por Küster y Vila (2012) con estudiantes universitarios y en la línea de las de González (2003), Herndon y Bembenuity (2017) y Wolfe y Johnson (1995) respecto a motivación, autorregulación y autoeficacia descritos más arriba. También coinciden con la importancia que dan al clima escolar autores como Cerda et al. (2019) y Kodzi et al. (2014), especialmente a la afiliación y a la ayuda del profesorado.

Los/las reclusos/as están privados de libertad, pero no del resto de derechos humanos, entre los que se incluye la educación (Martín et al., 2013). El contexto carcelario dificulta el proceso educativo debido a la ratio de educadores/reclusos, la creencia de que la educación no proporciona a los/las reclusos/as beneficios a corto plazo, la inestabilidad de los grupos educativos (traslados, salidas en libertad) y el déficit cultural generalizado (Martín, 2006). Sin embargo, los resultados de este estudio invitan a aunar esfuerzos para solventar estas dificultades y mejorar la educación en prisión, enfatizando más el hecho de que se trata de personas adultas que no han

completado la educación obligatoria, que de personas que han cometido un delito por el que cumplen una sentencia. Las investigaciones futuras podrían profundizar en esta línea de investigación diseñando y poniendo a prueba intervenciones que, incidiendo en estas y otras variables, mejoraran el desempeño académico de los/las reclusos/as. El hacerlo así redundaría en aumentar, no solo su nivel académico, sino en sus posibilidades de inserción social al volver a la comunidad.

## **FUENTES DE FINANCIACIÓN**

Esta investigación ha sido financiada por el proyecto Apoyo a la Inclusión Social, a las Necesidades Específicas y la Mejora de Competencias Básicas para Personas Reclusas en Europa–CALYPSOS (2016-1-ES01-KA204-025656).

## **AGRADECIMIENTOS**

Queremos agradecer a los profesionales de los Centros de Educación para Personas Adultas de Tenerife, y especialmente al equipo educativo del Centro Penitenciario de S/C de Tenerife II, su apoyo a esta investigación y la dedicación y el entusiasmo con que llevan a cabo su trabajo cotidiano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arslan, S., Hallett, V., Akkas, E., & Akkas, O. A. (2012). Bullying and victimization among Turkish children and adolescents: examining prevalence and associated health symptoms. *European Journal of Pediatrics, 171*, 1549-1557.
- Arregui, J.L. (2012). *Variables cognitivas y motivacionales relacionadas con el nivel de riesgo y el comportamiento de delinquentes juveniles y adultos*. [Tesis doctoral], Universidad de La Laguna,
- Artiles, C. y Jiménez, J. E. (2011). PCA: Prueba de Cálculo Aritmético. En C. Artiles y J.E. Jiménez, (Comps.), *Normativización de instrumentos para la detección e identificación de las necesidades educativas del alumnado con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) o alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA)* (pp. 13-26). Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Artunduaga, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad*. [Tesis doctoral], Universidad Complutense de Madrid.
- Ato, M., López-García, J.J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*, 1038-1059.
- Baglivio, M.T., Wolff, K.T., Jackowski, K., & Greenwald, M.A. (2015). A multilevel examination of risk/need change scores, community context, and successful reentry of committed juvenile offenders. *Youth Violence and Juvenile Justice, 1*, 1-24.
- Baumeister, R. & Vohs, K. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass, 1*, 115-128
- Bembenutty, H. (2010). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 6*, 1-20.
- Bembenutty, H., Cleary, T.J., & Kitsantas, A. (2013). *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*. Information Age Publishing.
- Benson, N.F., Kranzler, J.H., & Floyd, R.G. (2016). Examining the integrity of measurement of cognitive abilities in the prediction of achievement: Comparisons and contrasts across variables from higher-order and bifactor models. *Journal of School Psychology, 58*, 1-19.
- Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana, 25*, 98-111.
- Cabrera, L. (2016). Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011. *Revista Complutense de Educación, 27*, 119-139.
- Caride, J.A. y Gradañlle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias Educating in Prisons: New Challenges for Social Education. *Revista de Educación, 360*, 36-47.
- Cattaneo, M.E., Huertas, J.A., y De la Cruz, M. (2004). ¿Qué dicen los

- estudiantes de nivel medio y de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje? *Estudios Pedagógicos*, 30, 21-37.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J.A., y Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24, 46-52.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Erlbaum.
- Crowne, D.P. y Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Davis, L.M., Bozick, R., Steele, J.L., Saunders, J. & Miles, J.N.V. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education. A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. Rand Co.
- De Pedro, K.T., Gilreath, T., & Berkowitz, R. (2016). A latent class analysis of school climate among middle and high school students in California public schools. *Children and Youth Services Review*, 63, 10-15.
- Fariña, F., Redondo, L., Seijo, D., Novo, M., & Arce, R. (2017). A meta-analytic review of the MMPI validity scales and indexes to detect defensiveness in custody evaluations. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 128-138.
- Fenollar, P., Cuestas, P. J., y Román, S. (2008). Antecedentes del rendimiento académico: aplicación a la docencia en marketing. *Revista Española de Investigación de Marketing*, 12, 7-24.
- Ferguson, C.J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40, 532-538.
- Ferrando, P.J. y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12, 383-389.
- García, F. y Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma-5 (AF-5)* (4ª Edición). TEA Ediciones.
- Herndon, J.S. & Bembenutty, H. (2017). Self-regulation of learning and performance among students enrolled in a disciplinary alternative school. *Personality and Individual Differences*, 104, 266-271.
- Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). The Relation of Academic Self-Efficacy to University Student Academic Performance: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. MECED.
- Kim, R.H. & Clark, D. (2013). The effect of prison-based college education programs on recidivism: Propensity score matching approach. *Journal of Criminal Justice*, 41, 196-204.
- Kodzi, I.A., Oketch, M., Ngware, M.W., Mutisya, M., & Nderu, E.N. (2014). Social relations as predictors of achievement in math in Kenyan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 39, 275-282.
- Küster, I. y Vila, N. (2012). El modelo del rendimiento académico del estudiante universitario: aplicación a una facultad de economía. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13, 95-128.



- Levenson, M.R., Kiehl, K.A., & Fitzpatrick, C.M. (1995). Assessing psychopathic attributes in a noninstitutionalized population. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 151-158.
- Lindgren, M., Jensen, J., Dalteg, A., Meurling, A.W., Ingvar, D.H., & Levander, S. (2002). Dyslexia and AD/HD among Swedish prison inmates. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 3, 84-95.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Martín, V.M. (2006). *Actitudes de los internados en prisión, menores de veintiún años, ante la función reeducadora del medio penitenciario en el ámbito andaluz*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Martín, A.M., Padrón, F., & Redondo, S. (2019). Early narratives of desistance from crime in different prison regimes. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11, 71 - 79.
- Martín, V.M., Vila, E.S., y de Oña, J.M. (2013). La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas. *Revista de Educación*, 360, 16-35.
- Martínez, F.D. y González, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 87-108.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., ..., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. University of Michigan.
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1995). *Escalas de Clima Social*. TEA.
- Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación, Universidades y Deportes del Gobierno de Canarias (2019). *Número de alumnos por sexo en todas las enseñanzas excepto ciclos formativos*.
- Orgilés, M., Johnson, B.T., Huedo-Medina, T., y Espada, J.P. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 57-72.
- Palmer, S. M. (2012). Postsecondary correctional education. Recognizing and overcoming barriers to success. *Adult Learning*, 23, 4163-4169.
- Parker, P.D., Van Zanden, B., & Parker, R. B. (2018). Girls get smart, boys get smug: Historical changes in gender differences in math, literacy, and academic social comparison and achievement. *Learning & Instruction*, 54, 125-137.
- Roth, B.B., Asbjørnsen, A., y Manger, T. (2017). The relationship between prisoners' academic self-efficacy and participation in education, previous convictions, sentence length, and portion of sentence served. *Journal of Prison Education and Reentry*, 3, 106-121.
- Schenke, K., Lam, A. M., Conley, A., & Karabnick, S. (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year.



- Contemporary Educational Psychology*, 41, 133-146.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2019). *Distribución de la población reclusa por sexo*. <https://bit.ly/32vbV0z>
- Talbot, J. & Riley, C. (2007). No one knows: Offenders with learning difficulties and learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 35, 154-161.
- Taylor, J. & Lindsay, W (2010). Understanding and treating offenders with learning disabilities: a review of recent developments. *Journal of Learning Disabilities and Offending Behaviour*, 1, 5-16.
- Thompson, K.C. & Morris, R J. (2016). Characteristics of juvenile delinquents. En R.J.R. Levesque (Comps.), *Advancing responsible adolescent development series: Vol.1. Juvenile Delinquency and Disability* (pp. 9-30). Springer.
- Tomás, J.V., Expósito, M., y Sempere, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32, 379-392.
- Torrubia, R., Avila, C., Moltó, J., & Caseras, X. (2001). The Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray's anxiety and impulsivity dimensions. *Personality and Individual Differences*, 31, 837-862.
- Usher, E.L. & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Wechsler, D. (2012). *WAIS-IV. Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-IV. Manual de aplicación y corrección*. Pearson.
- Wolfe, R. & Johnson, S. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177-185.
- Zimmerman, B.J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48, 1-13.

**PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Claudia Héctor-Moreira. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0168-9853>

Investigadora. Líneas de investigación: Desempeño académico de alumnos de educación para adultos en prisión. E-mail: [alu0100646115@ull.edu.es](mailto:alu0100646115@ull.edu.es)

Ana M. Martín. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2093-4364>

Catedrática de Psicología Social. Líneas de investigación: Normas, actitudes y atribuciones que influyen en el comportamiento delictivo de jóvenes y adultos, así como en las intervenciones de los profesionales que aplican la ley. E-mail: [ammartin@ull.edu.es](mailto:ammartin@ull.edu.es)

Juan García García. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0123-8497>.

Catedrático de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Líneas de investigación: Conducta antisocial, metodología de investigación y análisis de datos. E-mail: [juan.garcia@ual.es](mailto:juan.garcia@ual.es)

Fecha Recepción del Artículo: 06. Febrero. 2020

Fecha Modificación del Artículo: 04. Mayo. 2020

Fecha Aceptación del Artículo: 13. Mayo. 2020

Fecha Revisión para Publicación: 13. Junio.2020