



REVISTA ELECTRÓNICA DE
INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA Y
PSICOPEDAGÓGICA

Nº 1 (2) 2003. ISSN: 1696-2095

Percepción del proceso de Enseñanza- Aprendizaje en alumnos de centros y contextos de alto riesgo.

Isabel María Agudo Punzón
Martina Ortiz Lara

Delegación Provincial de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía
de Almería, España

isabelm_agudo_punzon@hotmail.com

RESUMEN

Introducción. Siendo la Institución de Reforma una realidad poco analizada desde nuestra práctica profesional, entendemos que no hay por qué dar por hecho, que el castigo penal deba anular o impedir las prácticas educativas en estos centros. Con este trabajo hemos pretendido realizar un estudio de aproximación de los procesos implicados en la enseñanza–aprendizaje en los centros de reforma de menores.

Método. La muestra estuvo constituida por un total de 15 alumnos de un centro de Reforma de Menores. Utilizamos las Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (EIPEA) para la recogida de datos, con la finalidad de fundamentar futuros programas de intervención de carácter preventivo.

Resultados. Los alumnos, en general, tienen mejor percepción del proceso de enseñanza que del aprendizaje. No llevan a cabo una planificación para mejorar dicho proceso y evidencian insatisfacción en el producto del mismo.

Discusión. Los resultados obtenidos ofrecen información relevante para comprender como se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje de cara a tomar decisiones que prevengan el absentismo en los menores de Reforma y el fracaso escolar en estos menores.

Palabras clave: menores infractores, absentismo, fracaso escolar, motivación, necesidad educativa especial, deprivación sociocultural.

Introducción

En el marco sociofamiliar, el pluriempleo y la incorporación de la mujer al trabajo han propiciado la falta de comunicación y de modelos adecuados que se unen a otras variables como drogadicción, paro o delincuencia. Todo ello contribuye a generar un tipo de chavales marginales y marginados a los que la escuela, centrada en la figura del docente, en los contenidos y en la memorización de los mismos, provoca frustración y agresividad, con el consiguiente abandono de las aulas.

Estos menores de edad y jóvenes, que han carecido de la necesaria estabilidad en su crecimiento, son abocados a vivir el presente inmediato, sin capacidad crítica ni distancia emotiva suficiente para poder entender o valorar el propio pasado, y con una escasa ideación de futuro. Aparecen como más dependientes de la situación inmediata, tratando de obtener el máximo de gratificaciones en el menor tiempo posible.

Previo a delimitar el perfil de los menores delincuentes es necesario tener en cuenta que, como adolescentes, presentan características propias de la etapa evolutiva que viven, periodo en el que surge la necesidad de independencia, rebeldía ante el sistema establecido, todo se cuestiona donde la normativa se vive como imposición, coacción, afianzando más unos valores y cuestionándose otros. Se puede decir que el menor ya está en conflicto consigo mismo.

Robert Ross (1988) refiere que las características con relación al marginado o delincuente son: impulsividad, externalidad, pensamiento concreto y abstracto, rigidez cognitiva, resolución cognitiva de problemas interpersonales, egocentrismo, valores y razonamiento crítico. Su investigación ha revelado que muchos delincuentes evidencian retrasos evolutivos en la adquisición de diversas destrezas que son esenciales para la adaptación social. Los déficits cognitivos son de razonamiento social o interpersonal, que colocan al individuo en desventaja académica, vocacional y social y lo hacen más vulnerable a las influencias criminológicas.

La teoría subcultural de Cohen (1955) supone que muchos adolescentes no pueden competir con sus iguales si siguen los criterios de alto logro típico de la clase media. Ante las

dificultades académicas, económicas y culturales, buscan un grupo de referencia que ofrezca valores opuestos a los habituales y que les permita compensar esas diferencias. La teoría del aprendizaje social ha ilustrado cómo se transmiten los comportamientos agresivos y desviados mediante procesos vicarios de aprendizaje.

Para Moraleda (1995), entre los factores de riesgo de la conducta social problemática que se encuentran en el contexto social, centra la atención en el colegio, los compañeros y la televisión. Se ha estudiado la relación entre la estructura social del aula, las relaciones socio-psicológicas que se desarrollan entre el profesor y sus alumnos y la conducta social de éstos. Un hallazgo constante ha sido la utilización del castigo y del refuerzo negativo por el profesor, como técnicas primarias de control que producen, efectos similares de ansiedad, coerción y contra agresión.

Cuando realizamos un análisis de la evolución histórica de los modelos de tratamiento educativo e intervención institucional, comprobamos, en líneas generales, que la intervención ha responde a cuatro modelos: positivista o correccionalista, modelo de bienestar, modelo de justicia de responsabilidad y modelo de justicia reparadora. En el rastreo bibliográfico realizado no hemos encontrado investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en estas instituciones.

Algunos aspectos característicos del internamiento de menores infractores en el último decenio del siglo XX, son: la construcción de centros pequeños frente a los anteriores macrointernados, la separación de la población de protección y la de reforma –tradicionalmente residente en los mismos centros-, el trabajo personalizado con los menores, la aparición de nuevas figuras profesionales para la atención a esta población –delegados de atención al menor, educadores y trabajadores sociales, ...-, junto a un importante trabajo de reinserción y normalización. Estamos, desde esta perspectiva histórica, en los inicios de una serie de procesos que aún están por perfilar y desarrollar con una mayor calidad, de experiencias que aún han de ser validadas, extendidas y generalizadas antes de que socialmente se reconozca su auténtico papel transformador.

Por todo ello, en la práctica cotidiana del quehacer educativo, en los centros de Reforma, surge la preocupación por comprender los mecanismos y técnicas eficaces mediante los cuales se produce el aprendizaje y el cambio comportamental; aprendizajes que dan acceso a los significados

y a la construcción del conocimiento, siendo conscientes de que dependiendo de cómo se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el corto espacio de tiempo que supone una medida judicial, se le podrá ofrecer una oportunidad de corregir, en aquellos menores susceptibles de integración social, los desajustes que han podido producirse en el proceso de enseñanza aprendizaje en su trayectoria escolar. El principio de “enseñar y aprender a aprender” fomentado por la Reforma Educativa desde la promulgación de la LOGSE, en líneas generales pensamos que no se ha asumido por parte de los docentes y por ende, por la de los alumnos.

Partimos de la concepción de que el proceso de aprendizaje puede y debe estar mediado por el proceso de enseñanza; así pues habrá que analizar qué papel desempeñan los elementos que configuran la situación educativa: por qué y para qué enseñar, qué aprender, cómo y cuándo enseñar-aprender. Evaluar el proceso de aprendizaje junto al proceso de enseñanza en la institución de Reforma, nos permitirá saber, que aspectos esenciales del proceso de enseñanza están incidiendo más decisivamente en el proceso de aprendizaje, y así se podrán realizar los cambios y ajustes que medien y promuevan el aprendizaje, tanto durante el proceso de enseñanza, como en la forma de aprender de los alumnos.

Considerando, que el abordaje de los procesos de intervención viene condicionado: por el fracaso escolar, por las características del entorno socio-familiar, por su propio perfil psicológico y el contexto en el que se enmarca su condición como población transgresora de la norma, involucrada en la carrera delictiva y por tanto en conflicto social. Siendo conscientes de que para la población atendida en las Instituciones de Reforma, probablemente es el único momento, el de la privación de libertad, en el que se les podrá aplicar programas educativos, debido a su rechazo a la escuela y consecuente abandono de las aulas.

Pretendemos analizar si la intervención es eficaz teniendo en cuenta el lugar que ocupa en los menores con perfil delincuencial, por un lado la imagen y valoración que como sujetos desarrollan acerca de si mismos (autoconcepto), los estilos atribucionales que adoptan, su perfil psicológico, las expectativas y las metas que persiguen, su contexto sociocultural; variables que están estrechamente relacionadas y de otro lado, todos los aspectos relacionados con el contexto escolar, sus ideas sobre lo que es enseñar y aprender, cómo planifican el trabajo, su grado de satisfacción en

el diseño del proceso de enseñanza aprendizaje que se les ofrece, cómo se les ayuda a desarrollarse cognitivamente, con qué procedimientos, técnicas y estrategias.

En la actualidad, no ha sido perfilada una teoría general única, que abarque conceptual y teóricamente el quehacer en estas instituciones y dé conexión y coherencia a los ámbitos espacio-temporales de la vida cotidiana en el centro. La escuela debería fomentar más la educación social, promoviendo una sociedad que eduque y una educación que ayude a prevenir, compensar y reconducir la dificultad, la exclusión o el conflicto social de los grupos y sus individuos.

Objetivo

Teniendo en cuenta esta panorámica nos propusimos realizar un estudio de aproximación en torno a como se desarrollan en la practica, los procesos implicados en la enseñanza- aprendizaje en los Centros de Reforma, analizando las variables implicadas en dichos procesos, permitiéndonos extraer conclusiones, para fundamentar futuros programas de intervención educativa de carácter preventivo.

Método

Sujetos

Para lograr nuestro objetivo, empleamos un total de 15 alumnos pertenecientes y procedentes de dos Centros de Reforma (menores infractores), de los cuales, uno es de Titularidad Pública y el otro Privado Concertado.

Materiales

Fueron seleccionadas las Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA (De la Fuente y Martínez, en prensa). Están formadas por ocho instrumentos de autoinforme, de los cuales seleccionamos los cuatro correspondientes a los alumnos:

a) *Escala 2. Escala para evaluar las concepciones y planificación (diseño) del proceso de enseñanza-aprendizaje por el alumno.* Consta de dos subescalas: *B.1. Concepciones (30 ítems)* y *B.2. Planificación (6 ítems).*

b) *Escala 4. Escala para evaluar el desarrollo del proceso de enseñanza por el alumno.* Consta de tres subescalas: *D.1 Comportamiento general del profesor (33 ítems); D.2 Estrategias de evaluación (23 ítems)* y *D.3 Actividades de regulación del aprendizaje (15 ítems).*

c) *Escala 6. EDP-A. Escala para evaluar el desarrollo del proceso de aprendizaje por el alumno.* Con seis subescalas: *F.1 Comportamiento general del aprendizaje (22 ítems); F.2 Estrategias cognitivas durante el aprendizaje (27 ítems); F.3 Estrategias de control de aprendizaje (11 ítems); F.4 Estrategias de apoyo al aprendizaje en el aula (13 ítems); F.5 Estilo de aprendizaje en el estudio (20 ítems)* y *F.6 Valoración de las estrategias de aprendizaje (14 ítems).*

d) *Escala 8. Escala para evaluar el producto del proceso de enseñanza y del aprendizaje por el alumno.* Con dos subescalas: *H.1 Satisfacción con el proceso de enseñanza que ha desarrollado tu profesor (ítems 4)* y *H.2 Satisfacción con el proceso de aprendizaje que he promovido (ítems 13).*

Diseño

El diseño de investigación utilizado en este trabajo ha sido cuasi-experimental, de tipo descriptivo y correlacional. Las variables independientes se han manipulado por selección.

Procedimiento

Los cuestionarios descritos fueron aplicados a los alumnos en dos ocasiones. A los alumnos se les aplicó de forma individual en horario de clase y/o de talleres dependiendo de la predisposición a realizarlos. La participación de los sujetos fue voluntaria y se aseguró en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los datos recavados.

Análisis estadísticos

El análisis descriptivo se ha realizado partiendo de los resultados obtenidos de los porcentajes, así como medidas de tendencia central y de dispersión. El análisis de asociación lo

efectuamos a través de la prueba de Correlación de Pearson (dos mitades). Para los análisis se ha utilizado el programa estadístico SPSS(1999); versión 9.0.

Resultados

Descriptivos

En primer lugar, se presentan los resultados referidos a los porcentajes de respuestas más significativas de los items en los cuestionarios referidos a los alumnos. Para facilitar la interpretación de los mismos, los valores extremos están agrupados en las categorías nada/poco, regular y bastante/mucho. Para una mayor claridad expositiva, los resultados serán agrupados en cuatro apartados.

Concepciones y planificación del proceso E-A en el alumno (n=15 de C. Reforma)

En 15 de los 36 items se ha obtenido un resultado significativo (ver tabla 1). En términos generales, se desprende que los alumnos en una mayoría piensan que la concepción de enseñar, corresponde a “crear situaciones que favorezcan el proceso de construcción del conocimiento del alumno”. Aproximadamente la mitad de los alumnos entienden que aprender es algo más que memorizar contenidos, concibiendo el aprender como la puesta en marcha de estrategias, encontrando alto grado de acuerdo en la necesidad de elaborar un plan de trabajo y de reflexión conjunta de profesores y alumnos en el aula. Los alumnos, están más de acuerdo en que enseñar es hacer actividades que ayuden al alumno; están en desacuerdo con la afirmación de que aprender es decir bien los contenidos y superar bien los exámenes. Responden mayoritariamente que aprender es comprender y no memorizar.

Los alumnos no parecen asociar que los procedimientos tengan que enseñarse de manera general e independiente a parte de cada asignatura; sin embargo puntúan con alto grado de acuerdo la importancia de hacer un plan de trabajo, que se enseñen procedimientos y que se favorezca la reflexión conjunta entre profesores y alumnos.

Tabla 1. Suma de porcentajes sobre concepciones y planificación (percepción del alumno).

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

2. Enseñar es hacer actividades con los alumnos para conseguir que aprendan los contenidos.	6.7	13.3	80.0
6. Aprender es saber decir bien los contenidos que el profesor ha explicado.	86.7	6.7	6.7
8. Aprender es saber muchas cosas.	0.0	13.3	86.7
9. Aprender es comprender lo que se estudia.	0.0	13.3	86.7
11. Aprender es saber utilizar lo que se ha estudiado en otras materias y en la vida.	6.7	0.0	93.3

¿En qué medida crees que los siguientes factores influyen en el aprendizaje de los alumnos?

15. Cuando realizan las actividades, piensan sobre cómo aprender a hacerla mejor: al principio de cada actividad, durante la realización de al actividad, y al finalizarla.	13.3	6.7	80.0
17. Las estrategias para aprender.	6.7	13.3	80.0
18. La manera de enseñar de los profesores.	6.7	6.7	86.7

¿Qué aspectos de la enseñanza consideras que favorecen mejor los aprendizajes de los alumnos?

19. Ajustar la forma de enseñar del profesor a la forma de aprender de los alumnos.	6.7	6.7	86.7
22. Mejorar la comunicación profesor-alumnos.	0.0	13.3	86.7

Pienso que para saber aprender uno solo:

26. Antes de hacer una tarea de aprendizaje se debe enseñar los alumnos a hacerse un plan de trabajo.	14.3	7.1	78.6
---	------	-----	-------------

¿Qué situaciones son más efectivas para el aprendizaje?

30. Se debe favorecer que los profesores y alumnos reflexionen conjuntamente en el aula.	0.0	6.7	93.3
--	-----	-----	-------------

PARTE B. PLANIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE

Cuando voy a aprender una lección o tema de aprendizaje, planifico hacer lo siguiente:

33. Comprender los diferentes tipos de contenidos que tengo que aprender.	6.7	6.7	86.7
35. Utilizar formas de aprendizaje diferentes para aprender mejor.	13.3	6.7	80.0
36. Evaluar mi aprendizaje.	13.3	0.0	86.0

Desarrollo del proceso de enseñanza del alumno (n=15).

De los 71 ítems que tiene esta escala, solo 10 han obtenido un porcentaje alto en las respuestas (ver tabla 2). Interpretando, “el qué enseñar y aprender” está centrado solo en ser claro y ordenado en las explicaciones. En el “cómo enseñar y aprender”, el máximo acuerdo se encuentra en la atención que presta el profesor en las dudas de los alumnos. En cuanto a la utilización de estrategias de regulación del aprendizaje los alumnos dejan claro que apenas se utilizan estrategias reguladoras, no se reflexiona sobre la forma en que se aprende, sin embargo ayudan al alumno a programar metas de aprendizaje claras y realistas. Puntúan con muy alto grado de acuerdo, la importancia de saber porqué y para qué hay que aprender los objetivos y los contenidos.

Tabla 2. Suma de porcentajes sobre el desarrollo del proceso de enseñanza (percepción del alumno).

1) COMPORTAMIENTO GENERAL DEL PROFESOR/A:

<i>Por qué/ para qué enseñar-aprender:</i>	N/P	R	B/M
1. Al principio de cada tema o lección explica por qué vamos a aprender esos contenidos.	6.7	13.3	80.0
4. El profesor explica los objetivos de las actividades que vamos a realizar.	20.0	0.0	80.0

Qué enseñar-aprender:

9. El profesor muestra cuáles son los contenidos más importantes a aprender en cada tema o lección.	6.7	6.7	86.7
---	-----	-----	-------------

Cómo enseñar-aprender:

13. El profesor se preocupa de que los alumnos se sientan bien en clase.	6.7	13.3	80.0
14. El profesor es claro y ordenado en las explicaciones.	6.7	13.3	80.0
19. El profesor permite que en la clase hablemos de cómo aprendemos.	0.0	6.7	93.3
20. El profesor atiende nuestras dudas.	0.0	6.7	93.3
21. El profesor ayuda en las correcciones.	6.7	13.3	80.0

3) ACTIVIDADES DE REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE:

<i>Cuando estamos aprendiendo el profesor....</i>	N/P	R	B/M
61. Nos ayuda a que nos programemos metas de aprendizaje claras y realistas.	6.7	13.3	80.0
62. Trabaja con nosotros habilidades para que revisemos y modifiquemos nuestros objetivos de aprendizaje	6.7	13.3	80.0

Desarrollo del proceso de aprendizaje en el alumno (n=15).

De los 108 ítems de esta escala, solo 6 obtienen una mayor puntuación en sus respuestas (ver tabla 3). Los resultados referidos al comportamiento general de aprendizaje en el aula en cuanto al *por qué y para qué aprender*, destaca el interés de los alumnos por saber la importancia de qué se aprende en esos contenidos, no puntuando de forma relevante el por qué va a realizarse la actividad ni los objetivos para aprender mejor. En el *cuándo aprender* destaca el poco acuerdo en realizar un plan de trabajo para cada tema o lección. En lo referido a la evaluación del aprendizaje no hay alto grado de acuerdo en ningún ítem, destaca la evaluación sobre lo aprendido al concluir los temas.

Las estrategias cognitivas durante el aprendizaje en el aula, no son utilizadas de forma habitual o sistemática. Destaca que nunca subrayan las ideas o palabras significativas en el texto. Las estrategias de control del aprendizaje son utilizadas, en mayor grado por los alumnos que por los profesores. La valoración realizada sobre las estrategias de aprendizaje, destaca mayoritariamente el subrayado y con menos grado de acuerdo el hacer resúmenes y leer varias veces el tema. Los alumnos valoran más la importancia que tiene el aprender unos determinados contenidos; así parecen que tienen una visión mas practica del aprendizaje. Desean saber la importancia y el porqué de aprender determinados contenidos. En las estrategias de control del aprendizaje los alumnos reconocen no buscar las soluciones a los problemas por ellos mismos. En cuanto a las estrategias de apoyo al aprendizaje en el aula reconocen los alumnos que les cuesta mas sentarse a realizar la actividad, se distraen con facilidad, no se esfuerzan y no se sienten satisfechos cuando aprenden algo nuevo.

Tabla 3. Suma de frecuencias sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje (percepción del alumno).

1) COMPORTAMIENTO GENERAL DE APRENDIZAJE EN EL AULA.

<i>Por qué/ para qué aprender:</i>	N/P	R	B/M
13. Solicito ayuda al profesor cuando no se qué hacer.	6.7	93.3	0.0
14. Me doy cuenta cuando tengo problemas en el aprendizaje y pido ayuda para resolverlos.	6.7	13.3	80.0

2) ESTRATEGIAS COGNITIVAS DURANTE EL APRENDIZAJE EN EL AULA.

En general , hago lo siguiente durante mi aprendizaje en esta asignatura...

31. Suelo subrayar las ideas o palabras que quiero destacar en el texto.	13.3	6.7	80.0
--	------	-----	-------------

4) ESTRATEGIAS DE APOYO AL APRENDIZAJE EN EL AULA.

66. Pienso que si me esfuerzo, generalmente, consigo aprender lo que quiero.	20.0	80.0	0.0
--	------	-------------	-----

5) ESTILO DE APRENDIZAJE EN EL ESTUDIO.

93. Me agrada plantear ideas diferentes a las presentadas por el libro o por el profesor.	6.7	13.3	80.0
---	-----	------	-------------

6) VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

¿Qué importancia tienen para ti las siguientes técnicas de estudio?

95. Subrayar.	13.3	86.7	0.0
---------------	------	-------------	-----

Satisfacción con el producto de enseñanza y aprendizaje en el alumno (n=15).

Esta escala se compone de 17 items siendo uno sólo significativo (ver tabla 4). Los resultados revelan un buen grado de satisfacción con el proceso de aprendizaje que ha desarrollado el profesor, así puntúan bastante/mucho la motivación y el interés del profesor por enseñar. Siendo significativo el que el ochenta por ciento está satisfecho cómo ha llevado a cabo el proceso de aprendizaje.

De los resultados se desprende que los alumnos están más satisfechos con el proceso de enseñanza promovido que por el proceso de aprendizaje. El aspecto más valorado es que los aprendizajes los desarrollan como personas, la satisfacción respecto a cómo ha aprendido y al interés por aprender. Los alumnos informan que los profesores transmiten entusiasmo e interés por lo que enseñan.

Tabla 4. Escala para evaluar el producto de enseñanza y aprendizaje (percepción del alumno).

PARTE B. SATISFACCIÓN CON EL PROCESO DE APRENDIZAJE QUE HE PROMOVIDO.

	N/P	R	B/M
5. Estoy satisfecho/a respecto a cómo he aprendido.	13.3	6.7	80.0

Resultados correlacionales del total de las escalas.

De los resultados de los datos obtenidos se confirma que la hipótesis planteada “la concepción sobre el proceso de E-A estará asociado al desarrollo del proceso de enseñanza”, se cumple al existir una correlación significativa ($r=.62$, $p<.02$). No se cumple la segunda hipótesis referida a que “la percepción del proceso de enseñanza estará directamente asociada con la percepción del proceso de aprendizaje de los alumnos”. La tercera hipótesis referida a que “el grado de satisfacción con el proceso de aprendizaje está asociado con la satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, se cumple de manera significativa ($r=.64$, $p<.01$). Así mismo aparece como significativo que la satisfacción del proceso de aprendizaje está directamente relacionado con la forma de aprender de los alumnos.

Tabla 5. Correlaciones entre las cuatro escalas (n=15)

	Escala 2. TOTAL	Escala 4. TOTAL	Escala 6. TOTAL	Escala 8. TOTAL
Escala2. TOTAL Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N				
Escala 4. TOTAL Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,628* ,022 15			
Escala 6. TOTAL Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,093 ,761 15	,215 ,442 15		
Escala 8. TOTAL Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,014 ,885 15	,290 ,294 15	,643** ,010 15	

Escala2.Total: Concepciones sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Escala4.Total: Desarrollo del proceso de enseñanza.

Escala6.Total: Desarrollo del proceso de aprendizaje.

Escala8.Total: satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados correlacionales de la subescalas

Los resultados de las subescalas, nos aportan datos más específicos, que no se reflejan en las escalas totales, y, sin embargo, nos muestran índices de significatividad y que nos corrobora la primera hipótesis. Es decir, a mayor puntuación en el comportamiento general del profesor, mayor es, por un lado la puntuación en las concepciones y en la planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Tabla 6. Correlaciones entre las diferentes subescalas con las restantes.

		B1TOT	B2TOT	D1TOT	D2TOT	D3TOT	F1TOT	F2TOT	F3TOT	F4TOT	F5TOT	F6TOT	H1TOT	H2TOT
B1TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N													
B2TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N	,532 ,061 15												
D1TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N	,599* ,030 15	,590* ,021 15											
D2TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N	-,322 ,284 15	-,136 ,629 15	,350 ,201 15										
D3TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N	,542 ,056 13	,549* ,034 15	,560* ,030 15	,098 ,729 15									
F1TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N	,564* ,045 15	-,032 ,909 15	,191 ,496 15	-,256 ,357 15	,361 ,186 15								
F2TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N	,279 ,356 13	-,116 ,681 15	,063 ,823 15	-,025 ,929 15	,285 ,303 15	,295 ,286 15							
F3TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N	,026 ,933 15	-,336 ,221 15	,265 ,339 15	,544* ,036 15	,008 ,977 15	,109 ,699 15	,548* ,035 15						
F4TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N	,341 ,254 15	-,359 ,189 15	,015 ,957 15	,085 ,764 15	,175 ,532 15	,648** ,009 15	,532* ,041 15	,436 ,105 15					
F5TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N	,496 ,085 15	-,065 ,819 15	,491 ,063 15	,419 ,120 15	,300 ,277 15	,434 ,106 15	,279 ,313 15	,452 ,091 15	,549* ,020 15				
F6TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N	-,126 ,683 15	-,465 ,081 15	-,171 ,541 15	,220 ,430 15	-,362 ,185 15	,274 ,322 15	,231 ,407 15	,421 ,119 15	,614* ,015 15	,479 ,071 15			
H1TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N	-,026 ,934 15	-,060 ,832 15	-,197 ,481 15	,124 ,660 15	,401 ,139 15	-,047 ,869 15	,141 ,616 15	,130 ,644 15	,073 ,795 15	-,013 ,963 15	-,113 ,687 15		
H2TOT	Cor. Pearson Sig. (bilateral) N	-,259 ,392 15	-,112 ,691 15	-,329 ,231 15	,081 ,774 15	-,128 ,649 15	,295 ,286 15	,074 ,793 15	,040 ,888 15	,358 ,190 15	-,112 ,690 15	,539* ,038 15	,130 ,645 15	

* p<.05

** p<.01

***p< .001

****p<.0000

Resulta interesante la significación entre las actividades de regulación del aprendizaje promovido, por un lado con la concepción del proceso de E-A, así como, con el comportamiento general del profesor. El comportamiento general del aprendizaje está relacionado con la concepción del proceso E-A. Igualmente ocurre con el estilo de aprendizaje en relación al comportamiento general del profesor, en el proceso de enseñanza. A más estrategias de apoyo al aprendizaje en el aula mayor comportamiento de aprendizaje y mayores estrategias cognitivas. A mayores estrategias de control mayores estrategias cognitivas de aprendizaje en el aula. El estilo de aprendizaje está directamente relacionado con las estrategias de apoyo. La valoración que los alumnos hacen de las estrategias de aprendizaje, está relacionada con las estrategias de apoyo al aprendizaje. Igualmente, a mayor satisfacción con la forma de aprender la asignatura, mayor es la valoración que hacen de las estrategias de aprendizaje.

Discusión

En términos generales, podemos afirmar que en su conjunto, los alumnos tienen una baja percepción y valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las *concepciones*, los alumnos informan que aprender es algo más que enseñar, y perciben que los profesores no llevan a cabo estrategias específicas, si bien los alumnos perciben el desarrollo del proceso por parte de sus profesores como adecuado.

En cuanto al *desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje*, es de resaltar que no contempla comportamientos de enseñanza tendentes a regular el aprendizaje ni estrategias mientras están aprendiendo, ni a la hora de evaluar lo aprendido, siendo el examen y la memoria lo que más se favorece. Así, los profesores perciben que los alumnos carecen de comportamientos, estrategias técnicas y estilo de aprendizaje. En cuanto a la *percepción del producto del proceso de enseñanza-aprendizaje*, los datos aportan una insatisfacción, con el resultado del producto del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque estos datos en principio esperábamos que fuesen más bajos.

A partir de estos resultados cabe preguntarse cuál es el objetivo último de este tipo de instituciones. Qué tipo de intervención educativa es la adecuada, qué programas y qué profesionales

deberían llevarlos a cabo. De no establecerse de forma reglada, si se deja al buen hacer de los Centros, se corre el riesgo de trasladar la inercia y los esquemas educativos tradicionales, en los que estos menores han fracasado, propiciando más fracaso y no aprovechando la oportunidad que supone la estancia en un centro para ofrecerles una educación ajustada a sus déficits. Hemos constatado la escasez de trabajos y de estudios de investigación sobre esta problemática.

Finalmente cabe constatar que del estudio realizado y como propuesta de trabajo futura se debería hacer un estudio más amplio de la población que cumple medidas judiciales en Centros de Reforma, con la finalidad de averiguar y tener un mejor conocimiento de en qué está fallando el sistema educativo, cómo se está produciendo en la práctica la intervención educativa y en qué medida las prácticas educativas condicionan y predicen el fracaso de estos alumnos.

La intervención con menores que presentan necesidades educativas especiales por privación socio cultural, concretamente los que han entrado en conflicto social (que hayan cometido hechos tipificados como infracciones penales), debe abordarse desde la educación especializada. Así, la acción educativa, socio-educativa o psicopedagógica debe centrarse en una practica integradora de los aspectos y factores que incluyen la competencia social. El tratamiento debe ser más educativo que punitivo, las estrategias deberían alejarse del castigo o de la pena y dar paso a una concepción más acorde con los avances de la Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía, con una colaboración centrada en conformar y desarrollar una disciplina social especializada que contextualice, describa y conceptualice la practica.

Siguiendo a Rivas (1997) entendemos que la finalidad individual de la educación, como promotora del desarrollo de los seres humanos, suscita unanimidad. Las discrepancias surgen al definir en qué consiste este desarrollo y, sobre todo las acciones pedagógicas más adecuadas para promoverlo.

REFERENCIAS.

- Borrás, J.M. (1996). *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Bruner, J.S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEA (1ª ed. inglés, 1966)
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cohen, A.L. (1955). *Delinquent boys: The culture of the gang*. Nueva York: Free Press.
- De la Fuente, J. y Martínez, J.M., F. (en prensa). *Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA*. Madrid: EOS.
- Garrido, V. (1989). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Madrid: C E AC.
- Garrido, V y Montoro, G. (1992). *La reeducación del delincuente juvenil, los programas de éxito*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Kazdin, A.E. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial, evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca
- Kazdin, A.E. (1985). *Treatment of Antisocial Behavior in Childrens and Adolescents*. Illinois: The Dorsey Press. Trad. castellana: *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- Marchesi, A. Martínez, (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria*. Fundación Santamaría: S.M.
- Moraleda, M. (1995). *Comportamientos sociales hábiles en la infancia y adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Rivas, F. (1997). *Proceso de enseñanza aprendizaje en la situación educativa*. Madrid: Ariel Psicología.
- Ross, R. (1992). *Razonamiento y rehabilitación: Un programa cognitivo para el tratamiento y la prevención de la delincuencia*. En V. Garrido y L. Montoro (eds.), *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*, Valencia: Tirant lo Blanch.

Esta página está en blanco intencionadamente