

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



**“PARTICIPACIÓN Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE LOS
CENTROS DE EDUCACIÓN
DE PERSONAS ADULTAS EN CONTEXTOS
MULTICULTURALES. EL CASO DE CEUTA”**

AUTORA:

María Gervilla Zapata

DIRECTOR:

Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado

Julio, 2003

D. Manuel Lorenzo Delgado, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

Por la presente me cumple informar que la tesis: “Participación y motivación del alumnado de los Centros de Educación de Personas Adultas. El caso de Ceuta”, realizada por la doctoranda D^a María Gervilla Zapata, dentro del Programa de Doctorado “Interdepartamental”, bajo mi dirección se encuentra, en nuestra opinión, en condiciones para su presentación y defensa.

Y para que así conste, en cumplimiento de la legislación vigente y a los efectos que haya lugar, firmo la presente en Granada

Fdo. Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	4
Glosario de términos	6
Índice de contenido	7
Índice de cuadros	13

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la colaboración d muchas personas a las que quiero manifestar mi más sincero agradecimiento:

- Todos los miembros del tribunal que han tenido la distinción de aceptar la invitación de pertenecer al tribunal de defensa de esta Tesis Doctoral.
- D. Manuel Lorenzo Delgado que ha confiado en mi, aceptó incondicionalmente la dirección de esta Tesis Doctoral desde el primer momento y me ha apoyado constantemente.
- Todo el personal de la Delegación Provincial del MECD de Ceuta por su amabilidad y generosa colaboración y especialmente a D^a Carmen Félez Aldea, inspectora responsable de los CEPA, por su total disponibilidad y ayuda en todo lo que le hemos solicitado.
- Las comunidades educativas de los dos CEPA ceutíes, que durante las muchas visitas realizadas estos años me han hecho sentir una más de su comunidad y de manera específica quisiera agradecer a sus directores D. José Fuentes y D. Ernesto Arias porque sin sus

colaboraciones no nos hubiese sido posible contactar con el resto de las personas de los Centros y acceder a la consulta de los documentos de los Centros que constituyen la base del estudio.

En un primer momento no fue fácil hallar profesores que estuvieran dispuestos a colaborar y que permitieran entrar en sus clases sin ningún beneficio a priori. Un intenso y prolongado trabajo de campo puso a prueba la disponibilidad y colaboración del profesorado y a la “pertinaz” investigadora, como cariñosamente me llamaban. Por fortuna, la relación con los profesionales fue excelente e incluso llegó a transformarse en amistad, en muchos casos.

- Toda mi familia por su esfuerzo laboral y personal para que en un primer momento llegase a la universidad; en estos últimos años, por su inestimable ayuda, su apoyo incondicional, su ánimo prestado durante toda mi vida y la educación recibida y orientada hacia el perfeccionamiento de la persona humana con sus dichos “cada día hay que aprender algo nuevo”.
- También, quisiera agradecer a todas aquellas personas que con su aliento o ayuda de distintas formas han hecho posible el desarrollo de esta investigación.

GLOSARIO DE TÉRMINOS:

- Ley Orgánica 8/1.985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación -----	LODE
- Ley Orgánica 1/1.990, de 3 de Octubre, de Ordenación del Sistema Educativo -----	LOGSE
- Ley Orgánica 9/1.995, de 20 de Noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes -----	LOPEGCE
- Ley Orgánica 10/2.002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación -----	LOCE
- Centros Públicos de Educación de Personas Adultas -----	CEPA
- Educación de Personas Adultas -----	EPA
- Ministerio de Educación de Cultura y Deportes -----	MECD
- Ministerio de Educación de Cultura y Deportes -----	MECD
- Ministerio de Educación y Cultura -----	MEC
- Consejo Económico y Social Europeo -----	CES
- Educación Secundaria Obligatoria -----	ESO
- Educación Secundaria para Personas Adultas -----	ESPA
- Statistical Package of Social Sciences -----	SPSS
- Formación Profesional -----	FP
- Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes de la Universitat de Barcelona -----	CREA
- Centro de Documentación Europea de Granada -----	CDE
- Documento de Organización de Centro -----	DOC
- Secretaría de la Comisión Europea -----	SEC
- Comisión Europea -----	COM

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1.- LA INVESTIGACIÓN	20
1.1.- Organigrama de la investigación.	20
1.2.- Objetivos de la investigación.	21
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	25
CAPÍTULO 2.- PROCESOS DE CAMBIO SOCIAL	27
2.1.- La diversidad cultural	27
2.2.- La ciudadanía europea.	29
CAPÍTULO 3.- LA EDUCACIÓN EN LAS COMUNIDADES HUMANAS	31
3.1.- La dimensión comunitaria de la educación.	40
3.2.- La educación en la sociedad multicultural.	43
3.3.- La educación intercultural en sociedades pluralistas.	47
CAPÍTULO 4.- EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS	53
4.1.- La Educación de Adultos y el Desarrollo Comunitario ..	60
4.2.- Modelos prospectivos de educación de personas adultas .	64

CAPÍTULO 5.- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS	69
5.1.- Concepto de alfabetización	69
5.2.- Evolución histórica del analfabetismo en España.	72
5.3.- La educación de personas adultas en el siglo XX: mundo, Europa y España	75
5.3.1.- <i>Causas primarias</i>	78
5.3.2.- <i>Causas secundarias</i>	79
5.4.- La educación de personas adultas en la LOGSE	83
 CAPÍTULO 6.- LA PERSONA ADULTA	 88
6.1.- Necesidades de la persona adulta.	93
6.1.1.- <i>Las necesidades humanas</i>	93
6.2.- Necesidades educativas.	99
6.2.1.- <i>Concepto de necesidades en educación.</i>	99
6.2.2.- <i>El análisis de necesidades educativas.</i>	102
6.3.- Nuevas necesidades de aprendizaje	105
 CAPÍTULO 7.- EL APRENDIZAJE EN LAS PERSONAS ADULTAS.	 111
7.1.- Factores del aprendizaje.	105
7.2.- Tipos de aprendizaje en la formación de personas adultas: constructivismo y aprendizaje significativo.	111
7.2.1.- <i>Elementos básicos del aprendizaje constructivista en las personas adultas</i>	122
7.2.2.- <i>Principios del aprendizaje significativo en la</i>	

<i>formación de personas adultas</i>	124
7.2.3.- <i>El aprendizaje constructivista y significativo.</i>	127
7.3.- <i>Aprendizaje y motivación</i>	130
CAPÍTULO 8.- LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS	134
8.1.- <i>Los motivos de la acción</i>	140
CAPÍTULO 9.- FORMACIÓN BÁSICA EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS	146
9.1.- <i>Prioridades de Formación Básica.</i>	150
9.2.- <i>Educación de Personas Adultas en territorio MEC</i>	153
9.2.1.- <i>Enseñanzas en Educación de Personas Adultas</i> .	154
9.3.- <i>Organización y funcionamiento de los CEPA</i>	161
9.3.1.- <i>Normativa específica</i>	161
9.3.2.- <i>Normativa ordinaria</i>	162
9.3.3.- <i>Órganos de gobierno y de funcionamiento</i>	163
CAPÍTULO 10.- EL ENTORNO CEUTÍ	167
10.1.- <i>Concurrencia mundial en el espacio ceutí</i>	167
10.2.- <i>Evolución de la Educación de Personas Adultas en Ceuta</i>	170
10.2.1.- <i>La Educación de Personas Adultas en el siglo XX en Ceuta</i>	172
10.3.- <i>Sistema Educativo actual en Ceuta</i>	174
10.4.- <i>Los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas.</i>	176
10.4.1.- <i>CEPA Miguel Hernández.</i>	177

10.4.2.- <i>CEPA Edrissis</i>	179
CAPÍTULO 11.- LA PARTICIPACIÓN	180
11.1.- La participación democrática	180
11.2.- Ámbitos de la participación.	185
11.3.- La participación en el Sistema Educativo.	188
11.4.- La participación en las organizaciones educativas	198
11.5.- La participación en la vida del aula del alumnado	202
11.5.1.- <i>La edad</i>	204
11.5.2.- <i>Las áreas</i>	205
11.5.2.1.- <i>La participación en asambleas y tutorías</i>	206
11.5.3.- <i>La clase social</i>	208
11.5.4.- <i>El género</i>	208
 SEGUNDA PARTE: EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 	
CAPÍTULO 12.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	214
12.1.- EL PROBLEMA	214
1.1.- Objetivos de la investigación	215
12.2.- METODOLOGÍA	217
2.1.- Conceptualización metodológica	218
2.2.- Paradigmas de investigación	218
2.3.- Enfoques contemporáneos de la investigación cualitativa	221
2.4.- Evaluación de programas	223
2.4.1.- <i>Concepto de programa</i>	223
12.3.- INVESTIGACIÓN POR ENCUESTA	228
3.1.- Descripción del cuestionario	230
3.2.- Instrumentación del cuestionario	231

3.2.1.- <i>Elaboración del cuestionario</i>	231
3.2.2.- <i>Procesos de validación</i>	239
3.2.3.- <i>Estudio piloto</i>	240
3.2.4.- <i>Muestreo</i>	240
3.2.5.- <i>Trabajo de campo</i>	242
3.2.5.1.- <i>Negociación del acceso a los Centros</i> ..	242
3.2.5.2.- <i>Negociación con el alumnado</i>	244
3.2.5.3.- <i>Aplicación del cuestionario</i>	245
3.3.- <i>Fiabilidad y validez de la muestra</i>	245
3.4.- <i>Tratamiento de los datos</i>	246
3.4.1.- <i>Definición operativa de las variables</i>	246
3.4.2.- <i>Propuesta de análisis de datos estadísticos</i>	249
ANÁLISIS DESCRIPTIVO	252
CAPÍTULO 13.- ANÁLISIS DE CONTENIDO	253
CAPÍTULO 14.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS DE LAS VARIABLES DEL CUESTIONARIO DEL ALUMNADO	263
14.1.- <i>Análisis de la Dimensión Sociodemográfica</i>	263
14.2.- <i>Análisis de la Dimensión Motivación</i>	278
14.2.1.- <i>Análisis de la Subdimensión “Motivos por qué”</i>	278
14.2.2.- <i>Análisis de la Subdimensión “Motivos para”</i> ..	288
14.3.- <i>Análisis de la Dimensión Abandono del Centro</i>	298
14.4.- <i>Análisis de la Dimensión Asociacionismo</i>	316
14.5.- <i>Análisis de la Dimensión Participación</i>	318
14.6.- <i>Conclusiones del cuestionario del alumnado</i>	338
CAPÍTULO 15.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS DE LAS VARIABLES DEL CUESTIONARIO DEL PROFESORADO.	340
15.1.- <i>Análisis de la Dimensión Sociodemográfica</i>	340
15.2.- <i>Análisis de la Dimensión Motivación</i>	355
15.2.1.- <i>Análisis de la Subdimensión “Motivos por qué”</i>	355
15.2.2.- <i>Análisis de la Subdimensión “Motivos para”</i> ..	363
15.3.- <i>Análisis de la Dimensión Abandono del Centro</i>	371
15.4.- <i>Análisis de la Dimensión Asociacionismo</i>	385

15.5.- Análisis de la Dimensión Participación	386
15.6.- Conclusiones del cuestionario del profesorado.....	403
15.7.- Estudio comparativo del cuestionario del profesorado y del alumnado	405
ANÁLISIS INFERENCIAL	409
CAPÍTULO 16.- ANÁLISIS DE DATOS DE LA VARIANZA DE UN FACTOR EN EL ALUMNADO (ANOVA)	410
16.1.- Análisis de Varianza del Factor Edad	410
16.2.- Análisis de Varianza del Factor Sexo	420
16.3.- Análisis de Varianza del Factor Religión	426
16.4.- Análisis de Varianza del Factor Nivel de estudios	435
16.5.- Análisis de Varianza del Factor Asociacionismo	444
CAPÍTULO 17.- ANÁLISIS DE DATOS DE LA VARIANZA DE UN FACTOR EN EL PROFESORADO (ANOVA)	444
17.1.- Análisis de Varianza del Factor Edad	445
17.2.- Análisis de Varianza del Factor Sexo	445
17.3.- Análisis de Varianza del Factor Títulos académicos ...	446
17.4.- Análisis de Varianza del Factor Asociacionismo	447
CAPÍTULO 18.- ANÁLISIS FACTORIAL DE DATOS DEL ALUMNADO	448
CAPÍTULO 19.- ANÁLISIS FACTORIAL DE DATOS DEL PROFESORADO	454
CAPÍTULO 20.- CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA	461
BIBLIOGRAFÍA	466
ANEXOS	488
1.- Cuestionario I del alumnado	489

2.- Cuestionario II del alumnado	496
3.- Cuestionario del profesorado	501

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro	Título	Página
1	Diversidad cultural	27
2	La educación en las comunidades humanas	32
3	La Educación en la sociedad multicultural	44
4	La educación intercultural en sociedades pluralistas ...	47
5	Educación Permanente de Personas Adultas	54
6	Niveles de formalización educativa	64
7	Modelos educativos en el libro Blanco de Educación de Adultos	65
8	Analfabetismo en España de 1.887 a 1.950	73
9	Reducción del analfabetismo mundial a partir de 1.900.	77
10	Causas del analfabetismo en España en el siglo XX ...	77
11	Transformaciones en el desarrollo de la personalidad (ROGER L. GOULD LEVISON)	90
12	Tareas del desarrollo correspondientes a los años adultos	97
13	Organización de la formación en la planificación de procesos de intervención	104
14	Estructura metodológica de la evaluación en el desarrollo comunitario	105

15	Nuevas necesidades de aprendizaje	106
16	El aprendizaje de las personas adultas	111
17	Factores de la inteligencia en la adultez	116
18	Tipos de memoria	118
19	Actitudes necesarias para el aprendizaje significativo y memorístico	122
20	Principios e implicaciones metodológicas en el aprendizaje en EPA	127
21	Factores generadores de desigualdad ante la educación.	133
22	La motivación en la Educación de Personas Adultas . .	134
23	Enseñanzas en Educación de Personas Adultas	154
24	Órganos de gobierno y de funcionamiento de un CEPA	164
25	Población total y analfabetos en Ceuta 1.860 y 1.877. . .	171
26	Nivel de estudios de la población ceutí en 1.981	173
27	Número de Centros por tipo de enseñanza	174
28	Alumnos por unidad escolar en educación Infantil, Primaria y Primer Ciclo de ESO	175
29	Alumnos matriculados en el curso 1.997-98	175
30	Centros Educativos en Ceuta	176
31	Oferta educativa en los CEPA de Ceuta curso 2.000-01.	180
32	Diferencias en las competencias del Consejo Escolar entre LOPEGCE y LOCE	194
33	Tendencias y preocupaciones de la Investigación cualitativa	222
34	Evaluación de programas (Pérez Yuste R.)	227

INTRODUCCIÓN

La humanidad se encuentra en la era del mestizaje y la sociedad cosmopolita necesita menos del apego a la cultura, en la cual la ciencia y la tecnología han de colaborar al desarrollo de la mente humana y no constituirse en un medio de sometimiento mental, en un espacio donde la ecología nos hace corresponsables de la supervivencia del planeta.

No obstante, los medios de comunicación locales ceutíes nos informan diariamente de hechos, contradicen el desarrollo de la convivencia en Ceuta y ponen en entredicho la justicia, la paz, la comprensión de la diversidad, el respeto mutuo y el respeto a la dignidad humana. Junto a ello, no encontramos actos interculturales con tanta frecuencia como sería deseable para muchos.

De esta situación se hace eco toda la Ciudad, de tal modo que la administración autonómica ceutí asume el compromiso de luchar por el logro de una Ciudad Educadora. Así lo manifiesta la Consejería de Educación y Deportes, en coordinación con las distintas Consejerías que configuran el Gobierno de la Ciudad, en la guía educativa “Ceuta te enseña” para el curso 2000/2001 en la que se propone entre sus objetivos:

Fomentar una Ciudad con espíritu de convivencia, de participación y de libertad, en consonancia con la función educadora de la ciudad, potenciando la formación, la promoción y el desarrollo de todos los ciudadanos, empezando por los niños y los jóvenes. (Fernández Blanco, A. M^a, 2000)

La presente investigación educativa la encuadramos dentro de una ética democrática, en la que las personas adultas a través de una formación integral desarrollan actitudes de convivencia mediante las actividades en las que participan. El estilo de resolución de problemas mantenido aporta un valor decisivo a la cultura del centro, nos describe detalladamente qué queremos para vivir, cómo queremos vivir y qué potencialidades tenemos disponibles. El análisis de las causas de los problemas como la poca participación y desmotivación del alumnado en los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas (CEPA) facilitarán procesos de negociación y permitirán la reflexión, la transformación y el avance de los grupos hacia el éxito. De este modo el **saber hacer** se convierte en un **saber ser**.

Las instituciones educativas públicas intentan responder a la diversidad de necesidades del alumnado. Pero ¿lo consiguen realmente?; ¿por qué los CEPA sufren un alto índice de abandono?; ¿qué razones aluden para justificar el abandono?; ¿por qué no aumenta el número de alumnado matriculado en los Centros, a pesar del esfuerzo realizado por las distintas instituciones? Los problemas tienen un efecto de sinergia llegando a repercutir en la organización y funcionamiento de los Centros.

Las personas preocupadas por la Educación de Personas Adultas (EPA), deben comprometerse en un proceso de investigación, *“que incluye la Educación de Adultos, el diagnóstico de las situaciones, el análisis crítico y la práctica como fuentes de conocimiento, para ahondar en los problemas, necesidades y dimensiones de la realidad”* (Fals, 1986: 125); y la propuesta de alternativas eficaces de mejora que conduzcan a la excelencia de la tarea educativa.

El programa de EPA lleva décadas funcionando ininterrumpidamente en Ceuta. Durante años se ubicó en distintos locales. Pero la ciudad construyó nuevos centros, el Centro Miguel Hernández y el Centro Edrissis, que vienen funcionando desde el curso 1994/95.

La comunidad educativa, especialmente el profesorado, plantea desde el momento que contactamos con ellos una inquietud *“Al principio las clases se llenan de alumnado, y de momento, al mes..., no pasa; se van yendo..., y ya no los volvemos a ver; incluso casi un 40% de los matriculados no se presenta”*. Además, en un primer contacto con los centros los directores indican que *“hemos de considerar las características culturales, a la hora de organizar los grupos, para que la gente no se vaya”*. Por otro lado, Ceuta recibe a gran cantidad de emigrantes de diferentes culturas, con distintos idiomas, que desconocen el castellano e incluso muchos son analfabetos en su lengua materna, pero a todos les une la necesidad de integrarse plenamente en la ciudad. Sin embargo, los medios de comunicación local, que diariamente dan cuenta de las actuaciones relevantes en la ciudad, no hacen mención a los CEPA. Este hecho hace pensar que los mismos organizan pocas actividades comunitarias o no participan en ellas.

También, hemos de mencionar los malos hábitos ciudadanos ceutíes. Entre ellos, los de conducir sin carnet e incluso, sin seguro obligatorio del vehículo, que periódicamente nos informa el diario local “El Faro”. Como ejemplo, mencionamos la noticia de “El Faro” de 10/03/2002 “Los agentes de la Policía Local destinados en Tráfico efectuaron durante el pasado mes de febrero 354 denuncias a individuos que conducían vehículos careciendo del carnet correspondiente. Además, efectuaron 157 sanciones a los que conducían sin el seguro obligatorio.”

Los CEPA empiezan a recibir muchos jóvenes que han fracasado en la Educación Secundaria. El fracaso escolar en Ceuta se considera íntimamente relacionado con la “alta conflictividad en las aulas” e “iniciación al narcotráfico” como indica el artículo publicado en “El País” del 26/3/2001 “En los institutos de Ceuta se han abierto 3.500 partes disciplinarios en este curso y se ha expulsado a más de 300 alumnos.”

La EPA en cuanto subconjunto de la educación permanente, se considera una vía para dar respuesta a las necesidades formativas de la sociedad de la información, de las tecnologías, del multiculturalismo, del mestizaje y para posibilitar la integración social y laboral en el actual mercado de trabajo. La EPA facilitará la inestable e interminable adaptación y actualización de las personas a las circunstancias que se les presenten a lo largo de toda la vida, por considerar que los aprendizajes realizados hasta la juventud pronto se quedan obsoletos, se necesitan nuevos aprendizajes y la vida adulta es muy larga.

En esta línea, en la III Conferencia Europea de Educación de Adultos (1995) se subraya que *“la educación y la formación a lo largo de la vida es fundamento para el desarrollo personal, sociocultural y económico sostenido y sostenible de la Comunidad.”*

En la actividad académica hay que instruir y formar para vivir en una sociedad democrática. Un principio general de la LOGSE especifica que los centros de enseñanza han de funcionar democráticamente. Esta intencionalidad, también, es recogida en los Proyectos de Centro; pero con frecuencia los intereses de los distintos grupos de los centros constituyen una rémora de organización jerárquica para el progreso en esta línea.

Indagar y reflexionar sobre los motivos por los que las personas que acuden a los CEPA pronto dejan de asistir, aun partiendo la oferta educativa de estos centros de las necesidades básicas humanas que permanentemente aparecen y cambian en los contextos multiculturales, nos induce a considerar que una mayor participación en los centros aumentará la motivación para asistir a los mismos.

Éste es el objetivo y la motivación principal que nos ha llevado a abordar este trabajo de investigación, en el que hemos tratado de conocer las características sociodemográficas del alumnado, las razones que le han inducido a matricularse en el centro y con qué finalidad, considerando la participación como una alternativa motivadora para continuar asistiendo al centro. Comparar y contrastar cómo es entendida y valorada la participación del alumnado por la comunidad educativa, a través de las macrocategorías “por qué vienen” “qué les motiva a participar”, pone de manifiesto cómo es entendida la participación, qué tipo de participación y en qué ámbitos se realiza por las personas adultas, alumnado y profesorado, en el centro y en el aula. Especialmente el alumnado, como usuarios de los CEPA, son los que dan sentido a los centros y a la Educación de Personas Adultas.

CAPÍTULO 1.- LA INVESTIGACIÓN

1.1.- Organigrama de la investigación

Ubicados en el marco referencial, haremos un esbozo de las partes de la investigación. En la **primera parte** de esta investigación presentamos la **fundamentación teórica** en la que intentamos describir los actuales procesos de cambio social y los desafíos que la educación nos depara. Analizados estos aspectos, realizamos una aproximación conceptual a la EPA, desde su historia, concepto e institucionalización, con sus diferentes niveles de formalización. Continuamos con las modalidades de EPA, en las que se distinguen tres niveles de intervención, especificando esta modalidad educativa en territorios que dependen en materia educativa del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD).

En la **segunda parte** de esta investigación abordamos el **marco metodológico** y la investigación propiamente dicha, iniciándola con la definición del problema, conceptualización metodológica, paradigmas de investigación. A continuación detallamos las fases del proceso metodológico y componentes del diseño (muestras, instrumentos, cronograma, etc.). El cuestionario piloto ha servido de instrumento en el desarrollo de la investigación.

Se sigue con el análisis de los datos descriptivos e inferenciales, para, tras realizar la correspondiente triangulación, llegar a unas conclusiones pertinentes.

Posteriormente, se exponen las **referencias bibliográficas** que han permitido la mejora de nuestra formación, la fundamentación teórica de la investigación, la profundización en las distintas materias, han favorecido la génesis de la investigación que a continuación presentamos. Al final se adjuntan los anexos que completan la investigación de esta Tesis Doctoral.

1.2.- Objetivos de la investigación

Las necesidades formativas de la persona adulta son cada vez mayores. Sin embargo, no parece que haya un incremento en la demanda de formación. De igual modo, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) está llena de fracaso escolar y numerosos estudios lo explican desde factores externos. En cambio, hay menos estudios que consideren la dimensión personal y afectiva-emocional de los jóvenes en la forma de entender el fracaso escolar de los jóvenes y, posteriormente, su éxito en los CEPA.

De otra parte, muchas de las personas adultas que acuden a los CEPA son personas excluidas del sistema social, ya que están en paro, no tienen estudios, no tienen cultura académica, no tienen nacionalidad española y, por supuesto, no participan de la sociedad del bienestar en igual medida que el resto de la ciudadanía. Ahora bien, ya ha sido demostrado en múltiples investigaciones que existe un menor índice de participación en las personas con niveles más bajos de estudios o que tienen que superar cualquier dificultad por razones de género, edad o condición social. Generalmente, se supone que sólo las personas con niveles altos de instrucción tienen interés en participar en procesos de formación permanente se produce, así, un círculo vicioso a menor nivel de estudios menor participación en los procesos formativos y menor participación en los ámbitos social, económico y cultural. A los individuos interiorizan el esquema de sumisión cultural y exclusión.

No obstante, existen investigaciones, como la de CREA (1993/94), que dejan bien claro que *“Cuando la EA sustituye la oferta de exclusión cultural por otra basada en la diversidad y la participación cultural de la comunidad, se produce un aumento sensible de la participación.”*

En las investigaciones realizadas tradicionalmente se ha ido corroborando que las personas adultas con niveles académicos bajos o sin formación no tienen suficiente motivación o interés por la participación cultural. Este planteamiento fundamenta la teoría del déficit que identifica el nivel educativo y socioeconómico con el grado de interés cultural y el nivel de participación. En términos de Habermas (1987), la mayor parte de las prácticas culturales tienen en cuenta nada que más el mundo objetivo que coincide con los parámetros de la cultura académica y hegemónica.

Desde esta perspectiva, la motivación de la persona adulta hacia la educación se puede aumentar, entre otras estrategias, con la puesta en marcha de actuaciones participativas en los centros, desencadenando éstas un proceso de menor abandono y mayor desarrollo de la humanidad. Estas reflexiones nos inducen a establecer la siguiente hipótesis de trabajo:

“La participación del alumnado en los centros de educación de personas adultas es un medio para satisfacer necesidades básicas educativas y aumentar la motivación de los mismos sobre todo en contextos multiculturales, como es el caso de Ceuta”.

En esta investigación hemos partido de que la persona necesita tener satisfechas ciertas necesidades básicas para estar motivada hacia su

necesidad formativa, más especialmente en los entornos multiculturales. Ahora bien, cada persona puede tener diversos y múltiples motivos para querer actuar. Intervención que conlleva un proceso participativo pudiendo ser considerado como fin, medio o proceso.

Así, nos planteamos los siguientes interrogantes ¿la participación del alumnado es un medio para satisfacer las necesidades educativas?, ¿qué características posee el alumnado que acude a los CEPA en Ceuta?, ¿por qué motivos acuden a los CEPA?, ¿por qué abandonan los CEPA?, ¿qué necesidades educativas manifiestan las personas que acuden a los CEPA?

De estos interrogantes derivan los siguientes objetivos generales:

- *Conocer las características del alumnado que acude a los CEPA en el ámbito ceutí.*
- *Analizar los motivos por los que las personas acuden a los CEPA.*
- *Analizar las razones por las que las personas abandonan los CEPA.*
- *Identificar las necesidades educativas de las personas que asisten a los CEPA.*
- *Indagar en el valor de la participación para fomentar la motivación y la construcción de una sociedad democrática, pluralista e intercultural.*
- *Conocer el interés de la comunidad educativa por mejorar la educación de adultos en contextos multiculturales.*

En función de los objetivos, planteados nos aproximamos a nuestra investigación con el estudio de las características del alumnado de los CEPA ceutíes, los motivos por los que acuden y abandonan los CEPA y el

análisis de las alternativas participativas más demandadas por la comunidad educativa.

Somos conscientes de las limitaciones de este estudio, puesto que se restringe a los centros de Ceuta. No obstante, dado que en la actualidad solamente dependen del MECD Ceuta y Melilla y se dice que Melilla posee unas características socioculturales similares a Ceuta, se podría realizar allí este mismo estudio, con las pertinentes adaptaciones del instrumento, y generalizar los resultados al territorio MECD.

PRIMERA PARTE:

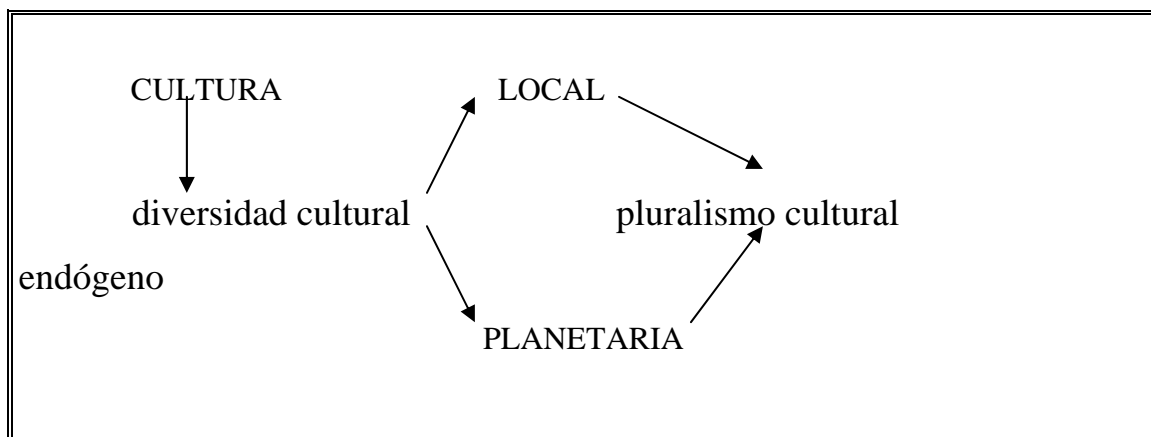
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 2- PROCESOS DE CAMBIO MULTICULTURALES

2.1.- La diversidad cultural

En los núcleos de población transfronterizos y portuarios, como Ceuta, conviven diferentes grupos sociales que se identifican por tener cada uno su cultura. Considerando como cultura a un conjunto de categorías compartidas por un grupo social humano de forma duradera. El reconocimiento de la diversidad cultural o la multiculturalidad es un elemento definitorio de toda sociedad democrática.

Hemos empezado exponiendo el concepto de cultura y a continuación resumimos el epígrafe en el cuadro 1.



Cuadro 1: Diversidad cultural

Tradicionalmente, España ha sido un país de emigrantes, considerado monocultural y la guerra civil de 1936 hace dudar de la tolerancia. En la actualidad todo ha cambiado, por un lado el territorio español se ha

convertido en un lugar receptor de inmigrantes y por otro la sociedad española vive en un estado democrático de derecho.

Históricamente ha existido una diversidad cultural local dentro de las sociedades consideradas monoculturales en función de la edad, sexo, nivel educativo, lugar de procedencia -ciudad o pueblo- o si se poseía cualquier discapacidad por motivo orgánico, psicológico o socioeconómico. Actualmente, en la diversidad cultural local se siguen produciendo discriminaciones y hay que continuar luchando para alcanzar la igualdad real.

Pero, especialmente en la última década, el incremento de los movimientos migratorios mundiales han cambiado y han aumentado considerablemente los grupos de población, y ha aparecido una nueva diversidad cultural planetaria que muestra la pluralidad de la humanidad surgida al coincidir oriundos e inmigrantes recién llegados de todo el planeta en un mismo espacio y donde, al mismo tiempo, nativos y foráneos emigran simultáneamente a otro lugar. Esta nueva diversidad cultural planetaria se reconoce por la variabilidad de etnias, lenguas, religiones y culturas que tienen que convivir en un espacio que comparten; al mismo tiempo, cada una de estas culturas continúa presentando su diversidad.

Consecuentemente, la nueva realidad social inquiera a todos a trabajar en el desarrollo del pluralismo cultural endógeno.

Las propuestas pedagógicas interculturales no están vinculadas a ninguna materia sino que afectan a toda la comunidad educativa, al currículo y a la organización de la acción educativa del aula y del centro y

ofrece una magnífica posibilidad de acortar distancias en la relación de los grupos culturales que conviven en un mismo territorio.

Un recurso clave en la educación es el personal docente que como educadores deben aprender de la experiencia de otros países europeos evitando el error de ignorar o imponer una u otra cultura, pues ello puede provocar reacciones de integrismo, de violencia o de destrucción mutua e impedirán el desarrollo de la ciudadanía y de la Europa unida.

2.2.- La ciudadanía europea

El antiguo continente europeo ha recorrido un largo camino lleno de sombras y de luces. Hoy, consciente del funcionamiento global del mundo, ve imprescindible luchar por el ideal de una Unión Europea. La formación para la ciudadanía europea no basta con la redacción de una normativa legal claramente definida, sino que es imprescindible que cada uno de los ciudadanos europeos tengamos voluntad de querer construir una Europa unida y de colaborar en la edificación de una nueva sociedad democrática desarrollada en un marco de aprendizaje permanente a lo largo y ancho de la vida.

De acuerdo con Ruiz, M. (2000), el siglo XXI depara nuevos retos para la consolidación de la democracia social. En esta línea, el afianzamiento de la Unión Europea tiene como objetivos prioritarios:

- El refuerzo unitario por la convergencia de las políticas macroeconómicas.
- El logro de los derechos de los ciudadanos como ejes de la Unión.

- La afirmación en el exterior como Unión Europea.
- La adaptación y flexibilización de las instituciones para una Europa dispuesta a acoger a todas sus naciones.

Nos encontramos ante sistemas democráticos que conceden a los ciudadanos status jurídico. La condición de ciudadano no podemos dejarla reducida a su etimología, en la que se entiende simplemente como natural de una ciudad (cives), sino que hemos de distinguirlo por su participación en la toma de decisiones. En esta línea, siguiendo a Bárcena y otros, (1999), se reconoce al ciudadano porque toma parte en la organización de su comunidad, es capaz de contribuir significativamente al bien público y al interés común.

Desde este punto de vista, el ciudadano debe adquirir suficiente conocimiento y habilidad para ser competente en el desempeño de sus funciones cívicas básicas, de manera autónoma e independiente, sin necesitar para ello de un experto que le guíe o le solucione los problemas y le manipule y aceptar la diversidad individual y colectiva.

Coincidiendo con Bruckner, P. (1996: 77), podemos manifestar que *“hay ciudadanía a partir del momento en que el individuo acepta suspender su punto de vista probado para tomar en consideración el bien común, para entrar en el espacio público donde los hombres se hallan de igual a igual y actúan unos junto a otros”*.

En España, y en concreto en el ámbito educativo la LOGSE (1990) se hace eco y así lo manifiesta en su Preámbulo cuando expresa *“La nuestra es una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para*

Europa.” Esta misma ley aborda la adaptación del sistema educativo en su estructura y funcionamiento a la nueva sociedad española organizada democráticamente desde la Constitución de 1978. Ésta otorga una concepción participativa a la actividad escolar al establecer en su art. 27.7 que *“Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.”*

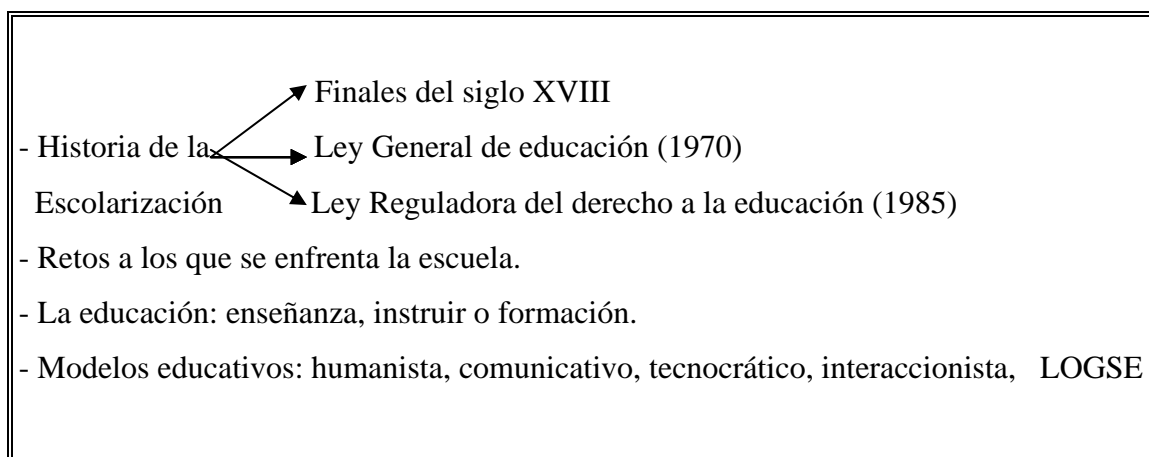
El desarrollo integral y pleno de cada individuo le conducirá hacia su madurez personal. Debemos de propiciarlo desde el desarrollo de una coherencia entre su pensar, decir, sentir y actuar cuando las personas llegan con unas creencias religiosas y cultura diferente a la nuestra. La ciudadanía europea constituye, desde esta perspectiva, el marco de referencia actual en la EPA en contextos multiculturales.

Además, los educadores europeos tenemos un nuevo objetivo estratégico pendiente establecido por el Consejo Europeo de Lisboa (2000) de convertir la Unión Europea en la sociedad basada en el conocimiento, la más competitiva y dinámica del mundo.

CAPÍTULO 3.- LA EDUCACIÓN EN LAS COMUNIDADES HUMANAS

“Las decisiones educativas incumben al conjunto de la sociedad y, por tanto, exigen la apertura de un debate democrático que debe versar sobre los medios y sobre las finalidades de la educación”. (Delors y otros, 1996:181). Pues, las escuelas de manera aislada son incapaces de dar respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad.

En el siguiente cuadro 2 presentamos los puntos que se exponen en este apartado:



Cuadro 2: La educación en las comunidades humanas.

El concepto de la escuela como institución social creada específicamente para la educación de los ciudadanos, tal y como se concibe en la actualidad, aparece a finales del siglo XVIII, coincidiendo con la instauración legal de los derechos civiles que proclamó la Revolución Francesa. Distintas razones justifican la presencia y la obligatoriedad de la escuela:

- Razones políticas, para hacer factible la democracia social en una sociedad sometida a cambios vertiginosos y que produce con facilidad grandes inestabilidades.
- Razones sociales, la escuela empieza a sustituir a la educación familiar.
- Razones pedagógicas, posee la organización y los recursos humanos pertinentes para llevar a cabo la acción educativa de manera sistemática.

Durante siglos la escuela ha tenido como objetivo principal la transmisión del bagaje cultural de la clase dominante a las generaciones venideras. Pero será a partir de la Ley General de Educación del 1970 cuando la institución escolar pública generalizará la escolarización de los niños de todas las clases incluidos, sobre todo, los menos privilegiados de forma gratuita.

Posteriormente, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (1985) manifiesta en su preámbulo que *“el desarrollo de la educación es condición de bienestar social y prosperidad material y soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas.[..] La regulación de la educación obligatoria se asienta en los principios de programación y participación, cuyo juego hace posible la cohesión equilibrada del derecho a la educación y de la libertad de enseñanza. Finalmente, la opción de la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa”*.

Desde estos presupuestos educativos, desde las experiencias innovadoras y desde los movimientos de renovación pedagógica el alumnado es considerado como sujeto activo de su aprendizaje al que hay que posibilitarle el máximo desarrollo de sus potencialidades según sus características y prepararle para la vida.

Ante esta meta utópica y optimista parece que la realidad no es tan halagüeña; según el diario “El Mundo” de 20/2/2003 *“El gobierno reconoció ayer que España es el país con mayores índices de fracaso escolar y abandono de estudios universitarios de la Unión Europea. Entre*

el 25 y el 28 % de los alumnos con edades comprendidas entre 16 y 19 años abandonan sus estudios antes de finalizar la Secundaria, según informó el Secretario de Estado de Educación y Universidades Julio Iglesias de Ussel.”

El sistema educativo, con frecuencia, ha dado respuesta demasiado tarde. De acuerdo con Sarramona (2000), nos encontramos ante el reto de aventurarnos a las necesidades del futuro para dar respuesta a los desafíos siguientes:

- La transformación progresiva de la familia y la prolongación de la esperanza de vida.
- La presencia de múltiples fuentes informativas.
- La perspectiva de vivir en un mundo sin fronteras, no solamente de economía globalizada.
- La convivencia de diferentes culturas y de corrientes ideológicas en un mismo contexto social, como expresión del pluralismo democrático.
- La supeditación del mundo laboral a los constantes cambios tecnológicos y a la evolución de la economía.
- La pérdida de los valores tradicionales de referencia.

En un intento de ofrecer una educación formal de calidad, que la sociedad reclama y merece en el siglo XXI y en el marco de la dimensión europea, ha surgido la LOGSE cuyo primer fin *“El pleno desarrollo de la personalidad del alumno”* (art. 1. a), nos plantea el dilema del desarrollo de la personalidad ¿individual, social o ambas?. Ahora bien, *la educación siempre ha de humanizar haciendo a la persona más valiosa en su*

dimensión individual y social, (Gervilla, E., 1993). Pues, el hombre es susceptible de formación y de mejora intencional de su potencial humano.

El ser humano al ser educado perfecciona sus capacidades naturales de acuerdo con una perspectiva de valores que le harán más humano, en un proceso de realización plena configurado desde la participación y la autodeterminación personal y social de su cultura.

A menudo, el término educación se considera semejante de otros conceptos como enseñanza, instrucción o escolarización. Centrándonos en enseñanza e instrucción observamos que dichos constructos están relacionados entre sí de tal forma que hasta en los diccionarios los encontramos como sinónimos y frecuentemente se utilizan indistintamente, pero encierran unos matices distintos que vamos a comentar.

Enseñanza: *“forma normal de la instrucción sistemática, especialmente en la escuela”.*

Instruir: *“enseñar, aleccionar, proporcionar conocimientos científicos o prácticos”.*

Los dos términos hacen referencia al campo concreto de los conocimientos, a una transmisión lineal de los conceptos sin participación del alumnado. No obstante, educación y formación tienen un enfoque de progresión, extensión y profundización global, que abarca el desarrollo intelectual, personal y social. En este sentido, educación se entiende como formación. Entre las definiciones de formación recogemos las siguientes:

Formación implica una asimilación de conocimientos como parte integrante de la cultura del individuo que se completa con la valoración y el

uso que de esos conocimientos se haga; las actitudes vitales, la incorporación de nuevos conocimientos... (Jabonero, 1999).

Formación hace referencia al proceso y estado en el que el individuo se hace poseedor de conocimientos y habilidades, junto con la capacidad de coordinación e integración en su proyecto existencial. (Quintana y Sanz., 1994: 59).

La persona desarrolla su proyecto vital inmersa en una sociedad. Si la escuela pretende colaborar en facilitar su inserción social el funcionamiento de la escuela no puede ser algo paralelo y sin contacto con el exterior pues *“solo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad”* (Pérez Gómez, 1992)

La educación supone elegir entre las opciones que, en principio, aparecen abiertas, para avanzar por el camino de la perfección, que será un proceso permanente en la vida del sujeto en relación con los que le rodean incluidos los de las otras culturas, ya que, la percepción de los demás la realizamos mediante la comprensión de sus hechos y actitudes, al mismo tiempo que nos facilita el conocimiento propio.

Junto a ellos, también, el humanismo tiene como premisa básica el interés por el pleno desarrollo individual, que siguiendo a Maslow (1990), no se trata de formar de acuerdo a un modelo externamente predeterminado, sino de tener siempre presente el ser esencial que se manifiesta en el ser existencial perceptible. Otro gran psicólogo humanista

es Rogers (1986), quién confía en el desarrollo autónomo de la persona al afirmar que *“los individuos tienen dentro de sí vastos recursos de autocomprensión y para la alteración de conceptos propios, actitudes básicas y conducta autodirigida. Estos recursos son susceptibles de ser alcanzados, si se logra crear un clima definible de actitudes psicológicas facilitativas.”*

Siguiendo a Zuazua (1997), la educación humanista comparte con la LOGSE las metas del desarrollo integral de la persona, el aprendizaje a través de la experiencia, la atención a la interacción interpersonal y la educación hacia una sociedad más humana, pero insiste, sobre todo, en la autorrealización del individuo y la interacción en el aula. Trabaja con procesos mentales conscientes, es decir, integrando los elementos cognitivos y afectivos. La meta de la educación humanista es un individuo autoconsciente y autónomo e implica la atención a la subjetividad humana, ya que la percepción de la realidad determina el comportamiento.

Hasta ahora, los CEPA no han puesto suficiente énfasis en el desarrollo de sus prácticas educativas pues las personas a las que dirigen la educación tienen una trayectoria vital, unos anhelos de llegar a ser, aunque los resultados posteriormente estén lejos de los que en principio se aspiró y que las personas poseen capacidad de generación de acciones para su propia transformación. En este sentido, para Habermas, cit. en Zuazua (1997), creador del enfoque comunicativo de la educación, la persona posee una competencia comunicativa evolutiva y cuyo punto final ideal es un estado de autonomía racional.

Desde la perspectiva comunicativa, el objetivo de la educación es crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en

condiciones de creciente democracia e igualdad. Las decisiones se toman por consenso, el argumento mejor es el que prevalece y se va construyendo, ampliando o enriqueciendo con la reflexión y la contribución de todos los participantes.

En esta línea, compartimos con Kant, cit. en Sarramona (2000) que:

“El hombre es el único ser susceptible de educación.... El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observaremos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido.”

En el discurso tecnocrático de la educación, ésta es considerada como sinónimo de enseñar o mostrar. Si pretendemos que la persona sea protagonista de su propia educación, la educación va más allá de la simple enseñanza unidireccional produciéndose una interacción entre docente, enseñante o educador y discente, aprendiz o educando donde hemos de dar cabida a la crítica.

En el modelo educativo interaccionista, el trabajo se desarrolla en un proceso holístico influenciado por el contexto donde toda la comunidad educativa enseña y aprende, todos los sujetos intercambian los roles de enseñante y aprendiz, actúan, sienten, dudan y transforman los conceptos, los procedimientos y los valores individuales emergiendo de dicho proceso la reconstrucción conjunta de la verdad y del bien.

En definitiva, un currículo democrático requiere la participación en la clase y el centro como expresión de (Martínez, J. B.: 1998 pp. 6-7):

- Un derecho al aprendizaje, al libre pensamiento y a la libre decisión que respeta las diferentes perspectivas y realidades que enriquecen la formación.
- Un valor personal y social donde la regulación de la diversidad se rige por la justicia.
- Un método educativo cuyas estrategias o principios de trabajo escolar deben permitir la autoconstrucción o reconstrucción de sí mismo. (Apple, 1997)
- Un contenido básico que problematiza la relación social y permite la construcción/reconstrucción del conocimiento. La necesaria contextualización de las normas morales mediante un procedimiento constructivo-dialógico (Rubio Carracedo, 1992) es viable.

El nuevo modelo educativo de la LOGSE, apuesta por una escuela abierta, participativa y democrática, y nos asigna la tarea de insertar los contenidos procedimentales y actitudinales en el currículum. Los contenidos procedimentales nos permitirán aprender técnicas y estrategias para manejar la información, continuar aprendiendo a lo largo de la vida y desenvolvernos con éxito en la sociedad. Los contenidos actitudinales nos van a facilitar la inmersión en la sociedad. En consonancia con Repetto (1991) y Zuazua (1997), las actitudes son disposiciones permanentes para reaccionar ante determinados valores. Uno de los dilemas a los que nos tenemos que enfrentar en el aula es qué hacer con personas que traen distintos valores muy arraigados a su cultura, siendo esta aparentemente divergente a la cultura de la escuela porque los valores se transmiten explícita o implícitamente.

Por ello, el aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y de la formación; tiene que convertirse en el principio director

para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos. (SEC, 2000: 3)

Los valores y principios democráticos se aprenden viviéndolos en la práctica. Los centros educativos tienen una responsabilidad en la enseñanza de los mismos, la cual requiere la participación del alumnado y la comunidad educativa. En esta línea, los CEPA pueden ser un contexto idóneo para la educación democrática de la ciudadanía propiciando que el alumnado participe y tenga responsabilidades en la gestión y dinamización del centro y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, le estaremos dando la oportunidad de co-educarse con personas de otras culturas.

Posiblemente, una solución pueda ser una metodología global y personalizada, un conocimiento más contextualizado y unas formas de aprendizaje que se adecuen a los estilos de aprendizaje del alumnado. De no darse estas circunstancias puede verse acelerado el proceso de abandono o, incluso, la no participación en otras prácticas educativas que se ofrecen en los CEPA.

3.1.- La dimensión comunitaria de la educación

Diariamente, en la escuela se construyen los valores que comúnmente se comparten, nos afanemos o no en alcanzarlos. Puede darse el caso de que en los centros educativos emerjan muchos valores de modo inconsciente y que éstos no los consideremos valiosos.

Ahora bien, la escuela no tiene que sentirse culpable, en exclusiva, de la falta de educación general de la población; porque junto a ella, también, hay otras instituciones responsables de la tarea educativa como son la familia, la propia comunidad local o los medios de comunicación de masas que desarrollan una tarea más o menos formalmente educativa. Sin menoscabo del pujante influjo de la educación informal, que va impregnando a la sociedad, cada uno de nosotros debería reflexionar sobre la educación que manifestamos en nuestros comportamientos y actitudes día a día, qué proceso educativo es más acorde con las necesidades de nuestro alumnado y cómo recibimos la educación que nos aportan los demás.

A principios de siglo XX, los movimientos progresistas denunciaron el querer adjudicar al profesorado un exceso de responsabilidad de la educación, al mismo tiempo reivindicaban el rol educativo de la familia y de la comunidad local, así como, la necesidad de intercomunicarse entre todos, como lo manifiesta Dewey (1916), en Bolívar (1995):

“El gran peligro que amenaza al trabajo escolar está en la ausencia de condiciones que hagan posible un espíritu social penetrante: éste es el gran enemigo de la formación moral eficaz. Pero este espíritu sólo puede estar activamente presente cuando se satisfacen ciertas condiciones. En primer lugar, la escuela tiene que ser una comunidad de vida con todo lo que esto implica. (...) En segundo lugar, el aprender en la escuela debería continuarse con el aprender fuera de ella. Debería haber un libre juego entre los dos. Esto es sólo posible cuando hay numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales del uno y del otro.”

Cuando pretendemos que la escuela sea una comunidad de vida comienza a ser una célula madre de la futura ciudad educadora donde se ubique, como puede ser el caso de Ceuta. La escuela deberá poner especial énfasis en el desarrollo interactivo y convergente de los intereses individuales y colectivos para que le den coherencia a la tarea educadora, logre óptimos resultados, desate satisfacción en todos los participantes y, así, peregrine por un camino que le conducirá a la excelencia en la educación y a la consolidación de la democracia.

El ideal de vida de cada polis que anhela alcanzar una identidad ciudadana democrática tendrá que trabajar por construir una comunidad con fines educativos cohesionados y, por tanto, con valores compartidos que queden reflejados en el buen hacer de los comportamientos y la convivencia social. Esta reflexión nos lleva a reseñar que la educación informal y la no formal en la EPA excede de nuestra consideración.

Ante la educación, una primera cuestión que tenemos que plantearnos es determinar qué consideramos educativamente valioso, partiendo de la premisa que cada individuo posee libertad para tener su propia visión de lo que significa bienestar o vida buena. Respuesta ardua, no obstante, no hemos de perder como referente que el estado democrático y de derecho en el que vivimos nos orienta por el sendero del respeto a la dignidad humana, de los derechos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, de la Constitución Española en 1978, la LOGSE en 1990 y el Libro Verde de la Dimensión Europea de la Educación en 1993.

3.2.- La educación en la sociedad multicultural

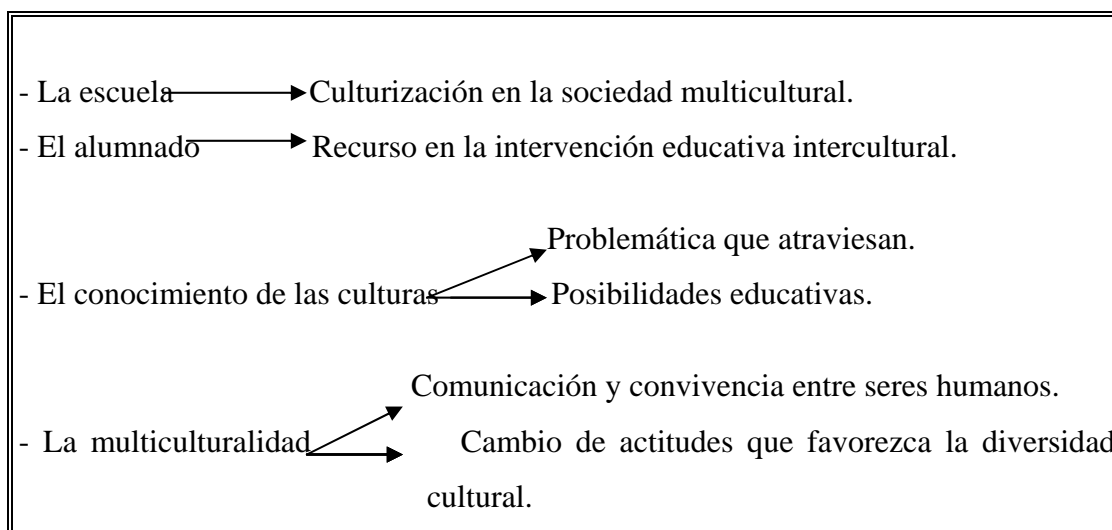
Como manifiesta el Libro Verde de la dimensión europea de la educación (1993: 6) *“La atención que se ha de dar al respeto de las identidades y de las diferencias culturales y etnias, así como la importancia de luchar contra toda clase de –chauvinismo- y de xenofobia, son componentes esenciales de la acción educativa”*.

Para que dicha medida sea eficaz recomienda que *“Los sistemas educativos europeos no se han de limitar solamente a transmitir conocimientos, sino que también han de formar a los jóvenes en el espíritu de la democracia, de la lucha contra la desigualdad, de la tolerancia y el respeto a la diversidad”*.

La búsqueda de los valores universales lleva a indagar en los pensamientos, en los sentimientos, en las actitudes y en los comportamientos de cada uno que nos permita apreciar las diferencias individuales o colectivas y, al mismo tiempo, proporcione redefinir colectivamente con precisión un concepto global de la humanidad.

La sociedad multicultural actual no es una situación inédita. Preparar para vivir en una sociedad plural desde la escuela supone hacer de contrapunto al momento actual de la misma, respetar, estimar y favorecer los criterios no compartidos y considerar que la verdad puede ser diversa y distinta a nuestra verdad para garantizar la integridad personal y la mayor justicia social.

El siguiente cuadro 3 nos permite apreciar las ideas principales de este epígrafe.



Cuadro 3: La educación en la sociedad multicultural.

Considerando que la escuela tiene por finalidad básica la culturalización. En una sociedad multicultural es obvio pensar en la dificultad de formar a todos los alumnos/as en todas las culturas y en el mismo nivel de profundidad, o sea, en el pluralismo cultural; ésta es una meta utópica y situada en el infinito.

De acuerdo con Jordan, Etxeberría y Sarramona (1995) *“La pregunta fundamental que en última instancia cabe plantearse es si merecen ser preservadas las denominadas -culturas históricas territoriales-. Si la respuesta es negativa no tendría sentido hablar del proclamado respeto intercultural. Si la respuesta es positiva habrá que analizar qué estrategia es la adecuada para que, sin vulnerar los derechos individuales y colectivos de los inmigrantes, se garantice su supervivencia”*.

Así, cada escuela y especialmente las reconocidas multiculturales se enfrentan al desafío de dar a conocer (hacer explícitas) un mínimo de todas

las culturas presentes en cada centro, siempre, bajo un respeto mutuo. Pero, este tipo de escuelas han dejado de ser excepcionales, siendo una característica habitual de todas las escuelas públicas del siglo XXI en las sociedades democráticas.

La democracia es el único sistema político que ofrece un marco de referencia para que el diálogo intercultural pueda producir una relación sinérgica entre independencia personal, autonomía comunitaria y sentido de pertenencia colectiva. (Pérez, Gl., 1997)

La misma LOGSE rompe la noción educativa tradicional conceptual al priorizar las dimensiones afectiva y conductual de la persona como partes del desarrollo integral de los sujetos mediante un proceso en el que se redescubran los valores éticos humanos universales. En este proceso está implicado todo el alumnado tanto los de las culturas mayoritarias como los pertenecientes a las culturas minoritarias. Por tanto, en la intervención educativa intercultural podemos considerar como recursos pedagógicos:

- Al alumnado de cultura minoritaria se parte de su identidad cultural y se le proporcionan las ayudas necesarias que faciliten su adaptación e integración.
- Al alumnado de cultura mayoritaria se le prepara para convivir en sociedades multiculturales, porque de este modo se fomenta la conciencia de que cada cultura avanza en la medida que es capaz de valorar y aprender de los demás.
- La identidad de cada cultura se construye en la medida que conocemos a los demás.
- Los valores éticos humanos universales se redefinen permanentemente.

- La cooperación como expresión de la comunicación entre iguales.

En el conocimiento de las culturas no sólo debemos describir la problemática que atraviesan los otros sino que debemos analizar y averiguar qué posibilidades educativas nos ofrecen para incorporarlas al currículum de todo el alumnado. Ahora bien, al no poder incorporar todos los contenidos hallados habrá que seleccionar lo valioso entre lo que hemos encontrado. Así, se percibirá mejor el contexto y se participará de su redefinición y reconstrucción comunitaria.

Con frecuencia, el profesorado siente gran curiosidad por conocer las necesidades y las demandas del alumnado de otras culturas con intención de modificar el currículo y adaptarlo a la diversidad; permitiéndole adquirir un mayor conocimiento del adulto, potenciando su integración social y propiciando la transformación del entorno de modo colaborativo y, al mismo tiempo, incrementando el bagaje de las competencias profesionales.

No obstante, conforme vamos concretando el currículo en la programación de aula nos aferramos al currículo oficial académico, entre otras razones porque es el que mejor conocemos. De este modo, como diría Freire perdemos la posibilidad de construir una conciencia crítica y nos quedamos en una conciencia “intransitiva”, de un mundo al que no trascendemos. La educación se aleja de la sociedad que debe formar desaprovechando la oportunidad de aportar su grano de arena a la recreación de la humanidad.

Hasta ahora, la educación tradicional, fundamentada en un aprendizaje exclusivamente memorístico, tiene que replantearse si la organización educativa, los contenidos, los modelos didácticos, las

estrategias y los recursos utilizados responden a las necesidades del alumnado o por el contrario fomentan la aparición de estereotipos. Así, por ejemplo, en la educación tradicional solíamos concretar el concepto de la humanidad en el conocimiento repetitivo de clasificaciones de las características de los grupos étnicos. Con este aprendizaje es probable que, posteriormente, surja la formación de prejuicios entre los aprendices.

La multiculturalidad nos exige el reto educativo de encontrar los valores universales que permitan la comunicación y la convivencia en la igualdad entre seres humanos y el cambio de actitudes que favorezca el respeto a la diferencia y la diversidad cultural (Puig Rovira y Trilla, 1995). Estas actitudes deben ser reconocidas en nuestro comportamiento diario compartiendo proyectos donde la participación conjunta sea el indicador de valoración de la diversidad cultural y la riqueza humana.

Como consecuencia de la realidad multicultural actual a la que tiene que enfrentarse la escuela emergen dos nuevos tipos de educación: la educación multicultural y la educación intercultural. Términos que, a menudo, se usan indistintamente y que es fundamental precisar algunas diferencias, las cuales indicamos a continuación.

3.3.- La educación intercultural en sociedades pluralistas

En la década de los noventa, con la construcción de la Unión Europea, toda Europa habla del contexto multicultural que la engloba. Pocos años antes, Soler, E. (1984) describió la Pedagogía Intercultural como una tarea para los países que acogían a trabajadores emigrantes. En la actualidad el pensar en Educación Intercultural se refiere a todos.

Por ello, en los siguientes apartados vamos a profundizar en los aspectos que a continuación mencionamos.

- Multiculturalidad vs. Interculturalidad.
- Características de la educación intercultural.
- Situaciones conflictivas en el proceso de comunicación intercultural.
- Autonomía de los centros: Pedagógica, organizativa y de gestión.
- Fundamentos del interculturalismo.

Cuadro 4: La educación intercultural en sociedades pluralistas.

Existe un amplio acuerdo en la bibliografía, respecto al uso del término “multiculturalidad”; el cual hace referencia a la descripción de una situación específica de una sociedad, de una comunidad o de un grupo. Por otro lado, el atributo “intercultural” alude a la interacción entre diferentes grupos étnicos, regionales, religiosos, culturales, etc., o las formas de influir unos grupos sobre otros. Es decir, que hablamos de sociedades multiculturales, pero de una educación o de una pedagogía intercultural. Quizás sería conveniente reflexionar sobre la confianza que depositamos en la ciudadanía como educadora de los ciudadanos.

En este sentido, la observación del ambiente social nos permite enunciar que en las sociedades multiculturales coexisten diferentes culturas en un mismo espacio y que nos referimos a una educación intercultural al aludir al perfeccionamiento y progreso de las culturas de un mismo núcleo de población o de distintas poblaciones desde una concepción teórico-práctica de igualdad.

De acuerdo con Cabello, M^a J. (1994), concebimos la educación intercultural como “*la acción que se fundamenta en la diversidad de*

necesidades y posibilidades de las culturas presentes en una unidad territorial definida para su desarrollo endógeno.”

Según José Beltrán (1997), la atención a la diversidad desde la EPA supone *“la indagación en las formas culturales y en las prácticas sociales de la población con la que se trabaja, para su posterior incorporación dentro de la práctica educativa.”*

La educación intercultural debe posibilitar la identificación y la toma de conciencia de cada cultura, y la convivencia entre las culturas como práctica de la autonomía y de la libertad en el marco de la sociedad democrática y plural que propicie la reconstrucción del nuevo contexto.

Los centros poseen autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica dentro del marco que establece la Ley. En esta línea, *“los centros poseen autonomía pedagógica que se concreta mediante las programaciones didácticas, planes de acción tutorial, planes de orientación académica y profesional y mediante los proyectos educativos”* (art. 68.1 de la Ley Orgánica de Calidad en la educación).

El Proyecto Educativo de Centro, será especificado anualmente en el Documento de Organización de Centro (DOC), debe de ser un proyecto coordinado y enriquecido con las aportaciones de las diferentes culturas que continuamente se reconstruyen y cuyos resultados se recogen en la Memoria Final Anual. Esto requiere la identidad, el conocimiento y el respeto de cada cultura, que mediante la interacción grupal apoye una educación con todos y para todos.

Por otro lado, *“la autonomía organizacional se concretará en la programación general anual y en los reglamentos de régimen interior.”* (art. 69.1 de la LOCE). También, esta misma Ley dispone que los centros docentes públicos, que impartan enseñanzas reguladas por la presente Ley, dispondrán de autonomía de gestión económica, de acuerdo con lo establecido en las normas vigentes.

El consenso se alcanzará con la participación de todos donde *“Las minorías y las mayorías deben aprender conjuntamente unas de otras para crear una nueva sociedad, que es multicultural, en que las diferentes culturas puedan vivir en armonía y enriquecerse mutuamente, reconociendo cada una su propia dependencia cultural.”* (Schmidtke, H-P., 1994).

La reconstrucción de la sociedad multicultural se realiza con las aportaciones de todas las personas que pertenecen a la misma, tanto las de cultura minoritaria como mayoritaria mediante el enriquecimiento mutuo y el aprendizaje entre culturas.

Así, aparece un proceso de comunicación intercultural y asistimos a la renovación de las culturas y a la transformación permanente de las identidades y de la sociedad en general y al desarrollo endógeno. En este proceso aparecen nuevas situaciones que en su resolución, como nuevas, pueden resultar conflictivas derivadas de los renovados entornos entre las que destacamos las siguientes:

- Socialización multicultural.
- Adaptación a la sociedad que acoge.

- Familiares de primera y segunda generación que se encuentran en un contexto igual o diferente a su cultura materna.
- Elaboración de material didáctico específico.
- Utilización de métodos para introducir las culturas minoritarias en la escuela.
- Estrategias para el desarrollo de las múltiples tareas que se van añadiendo a la escuela.
- Necesidad de innovaciones organizativas.
- Incorporación de reformas del currículum.
- Reciclaje del profesorado.

La solución a todos estos problemas lleva implícitos procesos comunicativos interculturales que propician la construcción entre todos del mundo futuro al que respetaremos para preservar y construir un mundo mejor porque es nuestro mundo. En esta línea, proponemos como objetivos educativos interculturales:

- Comprender lo propio.
- Comprender lo ajeno.
- Respetar lo de todos.
- Comunicar lo de todos.
- Preservar lo propio.
- Construir lo de todos.

El interculturalismo trata de compensar extremismos que lleven a la asimilación de culturas. Parte de un concepto de cultura dinámico, cambiante, vivo y que evoluciona; que permite el intercambio y el diálogo entre los grupos culturales y su mutuo enriquecimiento. No considera ninguna cultura superior a otra, pero tampoco comparte que todas tengan el mismo valor.

“El interculturalismo plantea una continua reflexión crítica de los elementos culturales, empezando por los de la propia cultura, para ir desterrando todos aquellos valores que entren en serio conflicto con valores humanos universales que deben ser compartidos por todas las culturas, por lo que se hace necesario un continuo diálogo sobre los valores interculturales.” (Flecha, R., 1994). En este sentido, el interculturalismo se fundamenta en:

1. Valorar el factor étnico y cultural en su justa medida e interconectarlo con otros muchos factores económicos, políticos, de género, de clase social, de edad, etc.
2. Considerar la diversidad cultural como expresión de la riqueza de la especie humana.
3. Buscar elementos que pueden unir a los distintos grupos y que permitan la comunicación y el entendimiento intercultural.
4. Partir de los supuestos de igualdad y de justicia social.
5. Reelaborar dialécticamente la nueva cultura compartida desde el pluralismo democrático.

La educación intercultural tiene una finalidad preventiva que propicia:

1. El reconocimiento de multitud de diferentes problemas.
2. La admisión de distintos caminos de solución.
3. La comprensión y la tolerancia de diferentes formas de vida.
4. La aceptación de la pluralidad de soluciones.
5. El enriquecimiento cultural entre los ciudadanos.
6. El reconocimiento y el respeto a la diversidad.
7. La convivencia intercultural.

8. La congruencia en la comprensión de los contextos educativos heterogéneos.
9. La participación responsable y el funcionamiento democrático global del centro.

En resumen, la persona es un ser social que necesita comunicarse con sus semejantes y se hace más humana mediante la asimilación de los rasgos humanos que percibe en los que le rodean. Por ello, pedagógicamente nos vemos abocados a la interculturalidad, siendo conscientes del reto que nos plantea. La educación intercultural posibilita el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia, la solidaridad, la justicia y la calidad de vida a través de la participación.

CAPÍTULO 4.- LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE PERSONAS ADULTAS

Frecuentemente, el término educación se relaciona con el trabajo escolar o escolarización, pero la educación permanente traspasa este ámbito y tampoco se refiere exclusivamente a la educación en la edad adulta. La educación permanente alude a todo el proceso educativo, a lo largo y ancho de la vida y en la globalidad de lo que nos rodea, por lo que es una modalidad totalmente abierta. Esta ha sido definida por distintos organismos en múltiples ocasiones entre las que destacamos los siguientes:

EDUCACIÓN PERMANENTE	
- UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> - I Conferencia de Educación de Adultos en Elsinor (1949) - II Conferencia Internacional en Montreal (1960) - III Conferencia Internacional en Tokio (1975)

- XIX Conferencia General en Nairobi (1976)
- IV Conferencia Internacional en París (1985)
- V Conferencia Internacional en Hamburgo (1997)
- Ley de Educación de Adultos de Andalucía (1990)
- Comité Económico y Social Europeo (2001)

Cuadro 5: Educación permanente de Personas Adultas

En el tiempo, vemos que la Educación Permanente abarca toda la vida y a todo individuo, no sólo es propia de la edad adulta, y no depende de la escolarización o no, ya que, todas las experiencias vividas siempre aportan aprendizajes al ser humano.

La idea de la educación permanente se plasma en la “Ciudad Educativa” (Faure, E, y otros, 1973:265), en la que todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida, donde la educación se extiende a todos los aspectos del hecho educativo y engloba a todos. La educación permanente no es un sistema, ni un sector educativo, sino un principio según el cual se funda la organización global del sistema. La sociedad se organiza en función de la educación, al servicio de la persona y de todas las personas. Este es un ideal que compartimos, hacia el que nos dirigimos, pero todavía lejano. Wiel, G. (1979; cit. en Bedmar M., 2002) habla del mito de la ciudad educativa y de la utopía de la educación permanente, necesaria pero imposible.

En la segunda mitad del siglo XX la educación permanente ha preocupado constantemente a los organismos internacionales. La caracterización de este término ha sido descrita en diferentes conferencias de organizaciones internacionales y por varios autores de reconocido prestigio.

Especialmente la UNESCO ha impulsado con gran intensidad la educación de personas adultas por medio de sucesivas conferencias mundiales desde 1949. Este año celebró la Primera Conferencia de Educación de Adultos en Elsinor, después de la Segunda Guerra Mundial y la recesión económica. En sus informes finales se pueden leer cuestiones referidas a la educación democrática, así como, que la educación tiene que añadir a la cultura y al conocimiento los valores de la democracia, la motivación para la participación social en la vida del país; y esta educación cobra su auténtico sentido cuando los destinatarios son las personas adultas.

Once años más tarde, la UNESCO celebraba la II Conferencia Internacional en Montreal. En esta conferencia se resaltan los acelerados cambios mundiales que se están produciendo, la necesidad de todos de adaptarse a las nuevas circunstancias por lo que se insta a los participantes a que la educación de adultos debe formar parte de los sistemas educativos de los países y se empieza a debatir la educación de adultos en el contexto de la educación permanente (UNESCO, 1963: 23-27).

La III Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en Tokio, en 1975, concluye con resultados poco esperanzadores, pues se comprueba como la mayoría de los estados participantes no están dispuestos a incluir la educación de adultos en el sistema educativo ni a dedicarle el apoyo financiero necesario.

Sin embargo, unos meses más tarde la XIX Conferencia General de la UNESCO (1976) en Nairobi recomienda a todos los estados miembros que apliquen las disposiciones de Nairobi en forma de ley nacional o cualquier otra forma, de conformidad con las prácticas constitucionales de

cada estado. Entre las disposiciones recogidas de dicha conferencia aparece delimitada la educación de adultos como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente.

Una definición de educación permanente muy aceptada y extendida es la que aparece en la recomendación de la Conferencia General de la UNESCO, en Nairobi de 1976, indicando *“La expresión educación permanente designa un concepto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo:*

- *En ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.*
- *La educación permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.*
- *Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualesquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo.*

Así entendida, la educación permanente podemos pensarla como un principio inspirador de todo el sistema educativo. No puede, por tanto, identificarse con escolaridad, ni con “un cuarto nivel educativo” dedicado exclusivamente a los adultos. La EPA no habrá de limitarse a la formación mínima y con carácter compensador, sino que se tendrá que ir modificando para adecuarse a las nuevas necesidades de formación para la vida y el futuro.

También, hay que resaltar como clave la Conferencia General de Nairobi (1976) por su referencia al término Educación de Adultos *“designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea su contenido, nivel y método, sean formales o informales, ya sea que se prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas, institutos y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales las personas, consideradas como adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o sus comportamientos, en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en el desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente”*.

Esta definición, considerada ya clásica, hace referencia a las actuales tres dimensiones básicas de la Educación de Personas Adultas: la formación instrumental, la formación profesional y el desarrollo personal y social.

Posteriormente, durante la IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos de la UNESCO en París, en 1985 se vive un momento de crisis económica y social. No obstante, se insiste en la necesidad de que la educación de personas adultas supere el carácter instrumental a favor del desarrollo económico y se enfatiza que el aprender es un derecho fundamental y universal de la persona. En esta línea, se realiza la siguiente Declaración sobre el Derecho de Aprender *“Hoy más que nunca, el reconocimiento del derecho a aprender constituye un desafío capital para la humanidad. El derecho a aprender es: el derecho a saber*

leer y escribir, el derecho a formular preguntas y reflexionar, el derecho a la imaginación y a la creación, el derecho a interpretar el medio circundante y a ser protagonista de la historia, el derecho a tener acceso a los recursos educativos, el derecho a desarrollar las competencias individuales y colectivas”. (UNESCO, 1985: 73-74)

Con motivo de la celebración del Año Internacional de la Alfabetización en Tailandia, en 1990, se redacta la Carta Mundial sobre la educación para todos. Documento que da por cumplida la finalidad de la educación de personas adultas *“cuando se satisfacen las necesidades básicas de aprendizaje, se faculta a las personas para adoptar decisiones bien fundadas, responder a las oportunidades, adaptarse al cambio, y tomar iniciativas beneficiosas para sí mismo y para otros”* (UNESCO, 1990: art. 1.1)

Más recientemente, esta misma organización, en su V Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas celebrada en Hamburgo, en 1997, vuelve a incidir en el concepto de la educación de adultos (UNESCO, 1998):

“es el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social los considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales y las reorientan a fin de atender a sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.”

Asimismo, las tres grandes líneas de actuación: formación instrumental básica, formación para la iniciación o mejora profesional y formación socio-cultural son recogidas por la LOGSE y las Comunidades Autónomas en sus desarrollos legislativos educativos. Entre las comunidades autónomas que poseen leyes específicas sobre EPA se encuentran Andalucía, Galicia, Cataluña, Valencia, Castilla y León.

Pionera en esta tarea fue Andalucía, que el 27/3/1990 publicaba su Ley de Educación de Adultos, que tiene como finalidad *“ofrecer a los ciudadanos andaluces, sin distinción alguna, que han superado la edad de escolaridad obligatoria, con carácter gratuito y permanente, y especialmente a quienes no lo obtuvieron en el sistema educativo, el acceso a los bienes de la cultura y el apoyo a su desarrollo cultural, familiar, comunitario y social”* (art. 1).

La manifestación expresa "sin distinción alguna", nos evidencia la intención de no excluir a nadie, donde la actuación local tiene prioridad, requerirá la participación de la comunidad y deberá iniciarse con la detección de sus necesidades de acción prioritarias objetivo de la presente investigación.

De esta forma, las experiencias educativas en interacción con el medio, vividas por las personas adultas les permitirá comprender su entorno, sus actividades serán formativas, convirtiéndose el entorno rural o urbano en un recurso para la educación y, al mismo tiempo, en educador. Junto a ello, cada vez es más normal y la nueva sociedad de la información considera una necesidad del siglo XXI que las personas adultas estudien, aprendan o acudan a instituciones, grupos de aprendizaje o redes en busca de respuesta de los interrogantes que se le plantean a cada ser humano en cada momento y en cualquier lugar.

En todo caso, *“la educación de adultos es un proceso en el que las personas deciden voluntariamente participar, como respuesta a una necesidad sentida y expresada, sin que suponga una imposición de otras personas u organismos. Constituye un aliciente que despierta el deseo de aprender, permite a los participantes comprender la realidad y buscar respuestas creativas a los problemas y situaciones a los que se enfrentan.”* (Bedmar, M., 2002: 11)

Por otro lado, el Comité Europeo tiene entre sus prioridades *“Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente.”* Lo que supone un impulso a la educación permanente. Y define como aprendizaje permanente *“Toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.”* (SEC, 2000: 3)

Compartimos la opinión de López-Barajas, E. (2000:197), *“no podemos pensar en un sistema educativo constituido por un largo periodo de escolarización y aislado del mundo del trabajo, seguido de un periodo de trabajo sin vínculos con el sistema educativo. La educación permanente se plantea el desafío futuro de romper con esta dicotomía e incorporar caminos de ida y vuelta entre educación y trabajo.”*

4.1.- La educación de personas adultas y el desarrollo comunitario

Las actuaciones en EPA van a desatar procesos de desarrollo personal o individual, de desarrollo local con la participación y compromiso de los implicados y, por ende, de desarrollo global de la sociedad en su conjunto.

A nivel local es donde la EPA se deja notar y sentir el ambiente de educación integral que se propicia cuando se ponen en marcha proyectos de desarrollo endógeno y sostenible; permitiéndonos identificar Educación de Personas Adultas con Desarrollo Comunitario.

Esta sintonía de constructos era percibida por Rudolf Rezsöhazi (1988), que define el desarrollo comunitario como una acción coordinada y sistematizada que, en respuesta a las necesidades o a la demanda social, trata de organizar el proceso global:

- De una comunidad bien delimitada.
- De una población-objetivo.
- Con la participación de los interesados.

Por otra parte, Biddle (1971) precisa que el desarrollo de la comunidad *“es un proceso social por el que los seres humanos pueden hacerse más competentes para lograr algún control sobre los aspectos locales de un mundo más frustratorio y cambiante y para vivir con ellos. Es un método colectivo para facilitar el desarrollo de la personalidad que puede ocurrir cuando los vecinos trabajan juntos, sirviendo a su creciente concepto del bien de todos”*.

En estas definiciones una característica fundamental del desarrollo comunitario es la participación del colectivo interesado, favoreciendo la dignificación de los participantes y la adquisición de más recursos que les

permitirá comprender el entorno que les rodea y la satisfacción de sus necesidades como autorrealización personal.

Junto a ello, la escuela no puede resolver los problemas de la sociedad y logra ayudar individual y colectivamente a que se resuelvan de manera más fácil. En esta línea, en las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa (2000) destaca que la educación permanente constituye una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo. Al mismo tiempo, confirma la tendencia de que un aprendizaje a lo largo de la vida debe acompañar la transición hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento para que ésta pueda tener éxito. En este sentido, el Comité Económico y Social Europeo (CES) (2001) insta a los estados miembros a que adopten las medidas necesarias en sus respectivos ámbitos de competencia para alcanzar los siguientes objetivos:

- *“Un aumento anual considerable de la inversión por persona en recursos humanos.*
- *El número de personas de 18 a 24 años con una educación secundaria básica que no reciben una enseñanza o formación posteriores debería reducirse a la mitad a más tardar en 2010.*
- *Las escuelas y centros de formación, todos ellos conectados a internet, deberían convertirse en centros locales de aprendizaje polivalentes accesibles a todos y utilizar los métodos más apropiados para dirigirse a una gama amplia de grupos destinatarios; deberían establecerse, para su beneficio mutuo, asociaciones de aprendizaje entre escuelas, centros de formación, empresas y centros de investigación.”*

En la misma línea, el CES (2001) manifiesta considerar que *“la educación permanente está fuertemente vinculada a la educación oficial.”* y que *“sería conveniente integrar la lucha contra el problema del analfabetismo funcional y tecnológico, con el fin de garantizar el buen funcionamiento de la educación permanente.”*

Posteriormente en el (SEC, 2001: 11 n° 1.832) expresa la necesidad de crear una red abierta de ofertas sobre las oportunidades de aprendizaje permanente formal, no formal e informal centrada en los ciudadanos que introduce un enfoque de ósmosis gradual entre estructuras de servicios con reconocimiento de las distintas categorías de aprendizaje. Este nuevo enfoque de aprendizaje permanente contiene seis mensajes claves para su realización y desarrollo posterior que detallamos a continuación:

- 1- Nuevas cualificaciones básicas para todos.
- 2- Más inversión en recursos humanos.
- 3- La innovación en la enseñanza y el aprendizaje.
- 4- Valorar el aprendizaje.
- 5- Redefinir la orientación y el asesoramiento.
- 6- Acercar el aprendizaje al hogar.

Estos mensajes clave se espera que ayuden a definir prioridades y orientaciones para los instrumentos y programas comunitarios en la materia, pues el aprendizaje permanente abarca toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

4.2.- Modelos prospectivos de la educación de personas adultas

La educación es una tarea permanentemente inacabada en la que todos podemos ser receptores o emisores de educación. En general, podemos distinguir cuatro instituciones educativas por excelencia: la familia, la escuela, los centros de formación y la sociedad en general.

Muchos autores son los que han intentado sistematizar los factores que caracterizan cada tipo de educación (Coombs, 1975; Touriñán, 1984; Trilla, 1992; Vázquez, 1998; en Sarramona, 2000) acordando distintos niveles de formalización según la intencionalidad, sistematismo y marco institucional, y que presentamos en el siguiente cuadro 6

NIVELES DE FORMALIZACIÓN EDUCATIVA			
Factores	Educación Formal	Educación no Formal	Educación Informal
Intencionalidad educativa explícita	Si	Si	No
Sistematismo	Si	Si	No
Destinatarios	Indiferente	Indiferente	Indiferente
Titulación	Oficial	No oficial	No
Docencia de aula	Indiferente	Indiferente	No

Cuadro 6: Niveles de formalización educativa.

De acuerdo con la terminología tradicional, podemos distinguir:

- **Educación formal:** actividad educativa que es plena y explícitamente intencional, que se lleva a cabo de manera sistemática y estructurada y que conlleva el logro de titulaciones académicas reconocidas.

- **Educación no formal:** tiene también las características de sistematismo e intencionalidad explícita, pero las acreditaciones académicas que de ella se derivan, no tienen reconocimiento oficial, precisamente porque el nivel de regulación legal sobre sus contenidos y procesos es bajo o inexistente, los ejemplos típicos que se pueden poner son los aprendizajes de arte, idiomas, salud, formación laboral, informática, etcétera; adquiridos fuera del sistema educativo (formal).

- **Educación informal:** se agrupan las influencias que generalmente no tienen explicitadas sus intenciones educativas, aunque éstas puedan existir en el sujeto educando, y cuya organización y sistematismo son bajos o nulos; tampoco proporciona acreditaciones académicas de ningún tipo. Como ejemplo se puede citar la educación proporcionada por los medios de comunicación y el simple contacto social.

Al mismo tiempo, las limitaciones del modelo educativo escolar también ha favorecido la aparición de esta trilogía en la que cabe incluir otros matices, que se resumen en el *Libro Blanco de la Educación de Adultos*:

Características	Educación Formal	Educación No Formal	Educación Informal
Estructura institucional	Si	No	No
Reconocimiento oficial	Si	No	No
Enseñanza Reglada	Si	No	No
Educación incidental	No	No	Si

Cuadro 7: Modelos educativos en el Libro Blanco de Educación de Adultos.

- **Educación formal:** Educación estructurada institucionalmente, con un programa de estudio planificado y dirigido al reconocimiento formal del logro de ciertos objetivos educativos, tales como créditos, diplomas, grados

académicos o capacitación profesional. Se podría relacionar con el término educación reglada.

- **Educación no formal:** Educación estructurada cuya finalidad esencial no es la obtención de un reconocimiento oficial como crédito, diploma, grado académico o capacitación profesional. Se podría relacionar con el término educación no reglada o educación no institucional. Pero puede tener reconocimiento académico en determinadas condiciones.

- **Educación informal:** Proceso educativo no organizado que transcurre a lo largo de la vida de una persona, proveniente de las influencias educativas de la vida diaria y del medio ambiente. En este sentido, se utiliza también el término educación incidental. Así pues, se podría decir que la educación informal es también una educación no reglada y no institucional.

Algunos autores discrepan con esta designación, puesto que la denominación de *informal* significa etimológicamente lo mismo que *no formal*, esto es, la negación de la formalidad; de ahí que algunos autores prefieran hablar solamente de educación formal e informal, dividiendo la primera entre educación escolar y educación no escolar.

Generalmente, cuando se habla de Educación de Personas Adultas, se asocia únicamente con la educación formal, aquella que tiene lugar en los CEPA y que se trata de la enseñanza de aquellas materias y niveles que van encaminadas a la obtención de una titulación básica que supuestamente les va a facilitar la incorporación al mundo laboral o a una mejora del empleo.

No obstante, el número de personas que acuden a los CEPA es

mínimo y éstas continúan formándose por vía no formal e informal. La presente investigación la hemos centrado en la educación de personas adultas de carácter formal en Ceuta, porque su carácter formal nos facilita el proceso investigador.

Las estrategias encaminadas a la consecución de unos objetivos académicos conviven a menudo con otras de educación no-formal dentro de los mismos centros educativos. Esto se traduce en talleres en los que se adquieren distintas técnicas y habilidades manuales, las llamadas enseñanzas abiertas, en las que en un período de tiempo inferior al curso escolar se trabajan aspectos culturales, junto a todas aquellas ofertas formativas de distintas instituciones públicas o privadas que dan respuesta a la necesidad de ocupar el cada vez mayor tiempo de ocio y las relaciones sociales.

La educación informal es consecuencia de las experiencias diarias, no sólo como efecto del tiempo vivido, sino de búsqueda voluntaria de nuevos aprendizajes: libros, exposiciones, cine...; por tanto, relacionada directamente con el medio ambiente y las ofertas educativas o culturales que éste puede proporcionar fuera del ámbito escolar o institucional de cualquier tipo.

Evidentemente el medio geográfico, social o económico va a determinar, en gran medida, el abanico de posibilidades de adquirir autónomamente este tipo de educación. El medio urbano presenta más posibilidades que el medio rural en cuanto al número de ofertas culturales. También, el estatus social está estrechamente relacionado con la ocupación del tiempo libre.

En los medios sociales en los que el trabajo o las obligaciones familiares ocupan la mayor parte del día, resulta más difícil encontrar momentos para estas actividades. Pero no sólo la falta de tiempo es la causa determinante, sino la falta de motivación o de hábito. En este sentido, muchas personas adultas no sienten la necesidad de realizar actividades de formación porque sus intereses y sus expectativas tienen su punto de mira por otros derroteros. La situación económica será determinante para la ocupación del tiempo libre ya que algunas actividades conllevan un elevado coste económico.

Más recientemente, el “Memorándum sobre el aprendizaje permanente” (2000) nos manifiesta que *“la motivación para aprender y la variedad de ofertas de aprendizaje son claves fundamentales del éxito del aprendizaje permanente y que los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las necesidades y expectativas individuales.”* Para ello continua siendo válida la clasificación anterior que define aprendizaje formal, no formal e informal.

- **El aprendizaje formal** se desarrolla en centros de educación y formación y conduce a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidas.

- **El aprendizaje no formal** se realiza paralelo al sistema de educación y formación, no suele proporcionar certificados formales y puede adquirirse en el lugar de trabajo o a través de las actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil.

- **El aprendizaje informal** es un complemento natural de la vida cotidiana, puede no ser reconocido y no intencionado.

CAPÍTULO 5.- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Las causas del analfabetismo son muy difíciles de separar de las causas que determinan un insuficiente desarrollo de la cultura y del nivel científico de un país. En general, una población con un elevado índice de analfabetismo lleva concatenados otra serie de problemas. Entre ellos están:

- Insuficiente desarrollo del nivel científico.
- Escasa industrialización.
- Poca productividad.
- Exportaciones reducidas.
- Sistemas de comunicación y transportes deficientes.

La alta tasa de analfabetismo en España, hasta muy recientemente, ha contribuido a que la educación de personas adultas se considerara sinónimo de alfabetización y como instrucción, al asumir como prioritario el aprendizaje de la lectura y la escritura del castellano.

El estudio del analfabetismo se ubica dentro del campo de la Pedagogía, como ciencia de la educación. La Pedagogía científica tiene su nacimiento en el siglo XIX, partiendo de la psicología experimental.

5.1.- Concepto de alfabetización

La alfabetización o Primer Nivel de Formación Básica de Personas Adultas existe en cuanto son muchas las personas analfabetas a las que la normativa legal les permite estar dos años como máximo en ese nivel. Mientras tanto algunos autores, como Pereyra, M. A. (2001) especifican *“la necesidad de multialfabetizaciones como exigencia de los cambios y transformaciones que se producen en las sociedades contemporáneas de la información y la comunicación, haciendo referencia a un nuevo orden cultural, institucional y global, introducido por la multiplicidad de canales de información y medios así como por una creciente diversidad étnica, cultural y lingüística de las sociedades contemporáneas.”*

Entre las definiciones de alfabetización destacamos:

- **En la alfabetización** se trata de iniciar un proceso contextualizado socialmente para que adquieran las destrezas que les permitan leer el mundo y afrontar su propia emancipación, no se trata únicamente de proporcionar un aprendizaje instrumental y técnico (Freire, P. y Macedo, D., 1989)
- **El objetivo primordial de la alfabetización** es mejorar la calidad de vida cotidiana en su dimensión personal y social lo que implica aportar instrumentos básicos para la supervivencia física, psicológica y social, habilidades profesionales y laborales, incorporación de las técnicas de lectoescritura a su vida cotidiana, relación interpersonal, preservación del medio ambiente, cambio social, etc. (Freire, P., 1990: 36)
- **La alfabetización de inmigrantes** responde a un modelo sociocultural en el que se supera la mera adquisición mecánica para convenirse en un proceso experiencial, participativo y comprometido

con el cambio de las condiciones de vida de las personas implicadas (Beltrán, F. y Beltrán, J., 1996)

- **La alfabetización** está orientada hacia las personas procedentes de ámbitos sociales marginados o excluidos, que tienen unas necesidades claras, no sólo culturales sino también económicas, como un instrumento que puede contribuir a modificar su vida. (Campillo, M. y García, A., 1998: 133s)

El concepto de analfabeto ha cambiado con el tiempo y según quienes lo han usado. Encontramos múltiples formas de definirlo entre las que destacamos:

- **Analfabeto** define a toda persona que desconoce las técnicas de leer y escribir. (Censo oficial de población española de 1950)
- **No analfabeto** se considera a todo individuo que sea capaz de:
 - Hablar y comprender su idioma clara y fácilmente.
 - Leer los textos indispensables en su vida corriente.
 - Expresar sus ideas por escrito.
 - Efectuar sencillas operaciones aritméticas.
 - Tener algunos conocimientos de la historia, la civilización y las instituciones de su colectividad y su país.
 - Tener algún conocimiento de los lazos que unen su país a la comunidad de naciones.
- **Los analfabetos absolutos** no son capaces de leer ni escribir una breve y sencilla exposición de hechos relativos a la vida cotidiana. (UNESCO, 1985)
- **Los analfabetos funcionales** son quienes desconocen totalmente las

técnicas elementales de lectoescritura y cálculo. (UNESCO, 1985)

- **El analfabetismo de retorno** llamado así aquél que no haya sabido nunca leer y escribir o que haya sabido y posteriormente olvidado. (Flecha, R., 1988:453).
- **Otros analfabetos:** aquellos que carecen de las destrezas necesarias para poder comprender o desenvolverse en esos lenguajes informáticos, artísticos, técnicos, etc. (Beltrán, J., 1989:93).
- **El analfabetismo** es una de las manifestaciones de una realidad social injusta. Hoy la alfabetización no se considera un problema individual sino social. Prepara a las personas para que desempeñen un papel social, cívico y económico que sobrepase los límites de la alfabetización rudimentaria, reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura. La capacidad de conocer, de comunicarse, que permite la alfabetización contribuye al desarrollo integral, a la participación en la vida social. Es una condición para la democracia. (Freire, P., 1990:35-36)

Esta multiplicidad de definiciones se presta a diversas interpretaciones y a que el estudio estadístico del analfabetismo sea sólo aproximativo, también hay que considerar las edades a las que se extiende el estudio. No obstante, intentaremos indagar en la lucha contra el analfabetismo como medida fundamental de cualquier plan de educación básica de personas adultas cuyo objetivo principal sea el aumento del nivel de vida y cultural de los pueblos.

5.2.- Evolución histórica del analfabetismo en España

Tradicionalmente, se consideraba prioritaria la intervención en educación de personas adultas en función de la tasa de analfabetismo, dado el alto número de personas que carecían de un nivel mínimo de instrucción.

Según Guzmán, A. y otros (1955), en su estudio sobre el panorama nacional del analfabetismo y de acuerdo con los datos recogidos del censo de población, la evolución cronológica del analfabetismo en España ha ido descendiendo progresivamente desde 1887 en el que hay registrado un 71,51% de la población hasta 1950 que se sitúa en un 15,67%; existiendo siempre casi un 10% más de mujeres analfabetas.

PORCENTAJE DE ANALFABETOS	CENSOS						
	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
Varones	61,48	55,78	52,60	46,33	38,61	29,66	-
Mujeres	81,16	71,43	65,80	57,78	58,14	37,73	-
Total	71,51	63,79	59,39	52,23	44,37	33,70	15,67

Cuadro 8: Analfabetismo en España de 1887 a 1950.

En consonancia con el mencionado estudio entre las causas del analfabetismo español en el periodo 1887 a 1950 cabe destacar:

- **La falta de escuelas**, ya que en 1950 existían 57.525 escuelas en todo el territorio nacional, mientras que para cubrir las necesidades de los casi 28 millones censados en aquel año harían falta prácticamente el doble, se aconsejaba una escuela por cada 250 unidades humanas, equivalente a una población aproximada de 55 niños en edad escolar.
- **La situación geográfica**, triplicándose del medio rural al urbano debido a la carencia de infraestructuras. Así, en 1950 la tasa de

analfabetismo en las capitales (urbano) era del 27,50% y en el resto de las provincias (rural) era del 72,50%.

- **La dispersión demográfica**, la tasa de analfabetismo en las ciudades es menor a pesar de tener menor número de escuelas por mil habitantes que en el medio rural y del atractivo que la ciudad supone para la población rural limítrofe; considerando que las agrupaciones humanas estaban ligadas a las condiciones físicas del suelo a través de la influencia que éste ejerce sobre la topografía y las modalidades de explotación y aprovechamiento de la riqueza.
- **La falta de matriculación generalizada y el gran absentismo** especialmente en las mujeres bien por empleo laboral o como auxiliares de tareas domésticas o bien por el escaso interés de los padres, considerando que aquellas provincias con mayor índice de analfabetismo tienen una asistencia efectiva menor que la media nacional del 35,6% de la población escolar.
- **La falta de medidas coactivas** conducentes a la escolaridad obligatoria, aunque ya la Ley de 9 de 1857 declaraba obligatoria para todos los españoles de seis a doce años la Primera Enseñanza Elemental (art. 7º). No obstante, será la Orden de 20 de julio de 1953 la que regule el desarrollo de las actividades de las Juntas Provinciales contra el Analfabetismo.
- **El analfabetismo por desuso** (Maíllo, 1953) que se da en la población rural, pues tras una campaña de alfabetización no se desarrolla ninguna intervención educativa continuada y ni se crea la necesidad de la instrucción primaria.

Causas económicas denotadas en:

- **La insuficiencia de dotaciones oficiales** para su aplicación en la enseñanza, asignando un 3,8% las diputaciones y municipios.
- **El mal pagado trabajo de los funcionarios y en particular de los maestros**, que unos 26.000 maestros percibían 9.630 pesetas anuales.
- **Las escasas consignaciones anuales para material** que ascendían a 200 pesetas.
- **La falta de atractivo hacia el Magisterio**, debido a la ausencia de alicientes y salidas profesionales.
- **La mayor proporción del alumnado femenino** a partir del curso 1942/43, como consecuencia de la mayor participación de la mujer en actividades profesionales, siendo considerado el magisterio como adecuado a su condición psicológica y a la escasa remuneración.

5.3.- La educación de personas adultas en el siglo XX: mundo, Europa y España

A lo largo de la historia española, la educación ha sido un bien al alcance de minorías. Durante el siglo XIX ya hubo conatos de difundir una educación pública elemental, general y gratuita para todos, como lo

manifiesta *“el Proyecto de Decreto de 1814 que, inspirándose en el Informe Quintana se declara de tendencia liberal y progresista, concebía la instrucción pública con las peculiaridades siguientes: uniformidad, centralización y gratuidad de la enseñanza pública, libertad de enseñanza, división de la enseñanza en tres con entidad propia, difusión general de la enseñanza elemental y creación de la segunda enseñanza”* (Capitán, A., 1984, cit. en Velasco, A., 1989). La EPA ha ido teniendo altibajos en su evolución histórica, siendo a partir de la segunda guerra mundial cuando cobra un gran auge.

La gran variedad de opiniones sobre el analfabetismo nos permite deducir que son varias las causas que determinan la tasa de analfabetismo. Como los datos disponibles no son homogéneos en periodos de tiempo y además se le ha dado distinto significado a la palabra analfabeto en cada lugar, partimos del “tanto por ciento decenal de reducción”. El cual nos indica el porcentaje promedio de analfabetismo en una década y podemos inferir el progreso en la reducción del analfabetismo en ese periodo de tiempo.

A la vez, la validez del estudio del índice de analfabetismo puede verse afectado por el desarrollo económico, nivel cultural y población compacta. En países con reducido porcentaje de analfabetos sustituyen la pregunta por el número de años de escolaridad.

De acuerdo con la UNESCO (1952) se conoce la reducción del analfabetismo, en la población de edad igual o superior a diez años, en distintos periodos intercensales a partir de 1900 y donde la reducción de los coeficientes ha sido general en todos los grupos de edad y países.

PAÍS Y PERIODO	ANALFABETOS AL PRINCIPIO DEL PERIODO	ANALFABETOS AL FINAL DEL PERIODO	TANTO POR CIENTO DECENAL DE REDUCCIÓN
Bulgaria (1900-34)	70,4	31,4	21
Canadá (1921-31)	5,7	4,3	25
Chile (1907-40)	49,9	26,4	18
Colombia (1918-38)	57,6	44,2	12
Cuba (1899-943)	56,9	23,6	18
Egipto (1907-37)	92,7	85,2	3
Francia (1901-46)	16,5	3,4	30
Grecia (1907-28)	60,5	41,9	22
Italia (1921-31)	26,8	21,6	19
Méjico (1900-40)	77,7	54,0	9
Filipinas (1939-48)	51,2	38,7	24
Portugal (1900-40)	73,4	50,4	9
Estados Unidos (1900-40)	10,7	2,9	28
Yugoslavia (1921-48)	50,5	25,4	22
España (1900-40)	50,8	25,5	23,1

Cuadro 9: Reducción del analfabetismo mundial a partir de 1900.

La mayoría de los países estudiados poseen un alto índice de analfabetismo, entre ellos España comienza el siglo XX con un 50,8% llegando a 1940 con un 25,5%. Tan elevado porcentaje hace que las instituciones educativas tomen cartas en el asunto y en 1950 descendiese al 17,3%.

Diversos estudios distinguen dos tipos de causas del analfabetismo en España en el siglo XX: Causas primarias y Causas secundarias.

CAUSAS	TIPOLOGÍA
Causas primarias	- Fisiográficas, económicas y sociales
Causas secundarias.	- Raciales, la posición de las infraestructuras, político-escolar, condiciones demográficas, las características psicológicas y los cambios sociales

Cuadro 10: Causas del analfabetismo en España en el siglo XX.

5.3.1.- Causas primarias:

1.1.- Fisiográficas. La influencia del medio sobre los seres vivos es el objeto de la ecología. La variedad de contrastes orográficos, de clima o altitud que presenta la Península Ibérica configuran un importante factor de aislamiento y de las características de las infraestructuras.

1.2.- Económicas. La correlación detectada entre la renta “per cápita” y nivel de analfabetismo no es muy alta entre otros factores por el desigual reparto de la riqueza; sin embargo se observa que bajos porcentajes de analfabetismo van asociados a las provincias industriales y mineras, y a las agrícolas con buena ganadería.

1.3.- Sociales. En los años cincuenta Cádiz aparece como la provincia con mayor concentración de la propiedad agrícola existente en España y al mismo tiempo se encuentra incluida entre las provincias con mayor porcentaje de analfabetismo. Así, en España como en otros países la diferenciación de las clases sociales tiene, principalmente, una base económica donde analfabetismo y pobreza están estrechamente relacionados porque el español para sus quehaceres diarios no necesita saber leer ni escribir y la cultura es un lujo difícilmente accesible. Un buen ejemplo nos relata Perpiñá, R. (1952): “*El agricultor español es analfabeto porque el campo requiere pronto todos los brazos disponibles, y tanto mejor si son a precio de no adultos; es analfabeto porque no tiene ni puede tener horizontes de mejora, por el subconsciente convencimiento de que la instrucción no le haría mejorar el cultivo en sus tierras económicamente malas; es analfabeto porque ve su vida, si no emigra, destinada a tierras*”

pobres, porque cultiva ya tierras marginales, unas por la calidad, otras por la lejanía a centros colectores o consumidores. Es, pues, analfabeto porque desde niño está consagrado al trabajo y porque no ve a su alrededor empleo alguno de sus facultades superiores.”

5.3.2.- Causas secundarias:

2.1.- *Raciales.*- La gran diversidad étnica que caracteriza España, igualmente afecta al analfabetismo. Existiendo una gran variabilidad según grupo de edad, sexo o provincia. En el estudio analizado de 1950 observamos provincias como Burgos con un 3,58% mientras que Cádiz, en la que se incluye la ciudad de Ceuta donde las migraciones han estado siempre presentes, aparece con un 27,03%. Esta diferenciación regional cultural es debida a los caracteres antropológicos-históricos de sus gentes y concluye que los castellanos y serranos -celtoides o paneuropeos, derivados de Cro-Magnon- son la “flor y espuma de las provincias peninsulares”, a pesar de la relativa despoblación y baja riqueza de sus tierras, inferioridad de condiciones, que son suplidas por los deseos y cualidades de sus habitantes y la actuación histórica de Cataluña. En el polo opuesto coloca a andaluces y extremeños quienes sustentan la supremacía del espíritu de la raza en la determinación de la cultura sobre la bondad del clima, fertilidad de la tierra y la riqueza individual y colectiva de los habitantes (De Hoyos, L., 1952).

2.2.- *La posición de las infraestructuras* del grupo castellano, donde las relaciones comerciales de la emigración a América con la metrópoli exigían el conocimiento de la escritura y de las llamadas “cuatro reglas”, o

de Cataluña, en la que el espíritu mercantil e industrial daba fundamento a la instrucción primaria.

Lorenzo Luzuriaga (1926:75) se muestra contrario a explicar el analfabetismo de un modo simplista y unilateral en razón de:

- La miseria de un pueblo, que para Maíllo, A. (1953) restringe o anula la posibilidad de beneficiarse de la asistencia a la escuela primaria gratuita y obligatoria.
- El carácter de la raza según Dawson, Ch. (1953) concede importancia primordial al factor espíritu en la dinámica de la cultura.
- La falta de medios de comunicación de la Península.
- El carácter agrícola de nuestra economía y régimen jurídico de la propiedad (Maíllo, A., 1953).
- La falta de escuelas, prevalece como factor decisivo; para Gil, S. y Rodríguez, F. (1955) en la primera mitad del siglo XX, la correlación entre analfabetismo y número de escuelas es débil aunque ha influido retardando el proceso de alfabetización.

En este sentido y a pesar de que la Constitución de 1812 declaraba el establecimiento de la enseñanza pública y gratuita, fue la Ley de Instrucción Primaria de 1857 la que fijó el número de escuelas según censo de población municipal correspondiendo a los ayuntamientos sostener las mismas. Dicha tarea fue emprendida con ánimo por los ayuntamientos pudientes más las corporaciones pobres no pudieron hacer efectiva aquella obligación.

2.3.- *Razones político-escolar*, de acuerdo con Perpiñá, R. y Maíllo, A. (1953), el principal motivo del analfabetismo en España se debe a que:

- El campo requiere pronto todos los brazos disponibles y tanto mejor si son a precio de no adultos. El empleo del niño en estas labores hace que su mentalidad se forme en función del esfuerzo físico y no acierte a comprender luego el empleo de sus facultades superiores.
- El egoísmo o descuido de los padres, fruto de su insuficiencia cultural, quienes no aciertan a ver los beneficios que puede reportar a sus hijos una instrucción adecuada.
- La pobreza de las tierras se presta poco a la mejora de los cultivos.
- La falta de maestros, como consecuencia de la remuneración exigua que recibían, la cual corría a cargo de los municipios. Hasta 1911 no se fija el sueldo de maestro, considerando un sueldo mínimo de tres mil pesetas en 1936.
- La alta ratio de alumnos por maestro. En 1950 la media nacional era de 57 niños por maestro, teniendo Cádiz 71 niños por maestro, cuando la normativa disponía de 35 niños aproximadamente.

2.4.- *Condiciones demográficas*, éstas influyen en el grado de analfabetismo especialmente por medio de los factores: crecimiento biológico o diferencia entre los coeficientes de natalidad y mortalidad, acrecentamiento de población y grado de concentración de las entidades de población. En el estudio poblacional de De Hoyos, L. (1952) menciona que Cádiz presenta un crecimiento biológico del 9% y un acrecentamiento de población del 14%, este mayor crecimiento de la población supone un retardo en el proceso de alfabetización por razones ambientales, como la emigración. En cuanto al grado de concentración de los núcleos de población es directamente proporcional al crecimiento biológico.

2.5.- *Las características psicológicas*, entre ellas la resistencia de mucha población rural a todo lo que supone innovación tanto en lo económico como en la estructura social.

Más recientemente, Medina (1994: 199) manifiesta los siguientes problemas que tiene que abordar la educación de personas adultas:

- Los nuevos problemas de recualificación profesional.
- El aumento creciente del analfabetismo funcional en los países desarrollados.
- El incremento del tiempo de ocio.
- Los problemas de marginación social.
- El incremento de la demanda y de la oferta de formación para personas adultas.

Estas circunstancias están modificándose constantemente y la actual sociedad de la información en la que España junto a los demás países de la Unión Europea han establecido como objetivo estratégico para el presente decenio *“convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”* (Consejo Europeo de Lisboa, 2000). Posteriormente el Comité Económico y Social (2001) propone en cuanto a la educación permanente que es especialmente urgente la definición y ulterior afinamiento y divulgación de:

- Los objetivos de la educación permanente.
- Las nuevas aptitudes básicas.
- Las formas de reconocimiento de las cualificaciones.

- El papel que debe desempeñar la nueva escuela, en sentido amplio, como centro local de aprendizaje polivalente.
- La nueva función que debe desempeñar la enseñanza superior.

5.4.- La Educación de Personas Adultas en la LOGSE

El Libro Blanco de la Educación de Adultos (1986: 21) propone un nuevo modelo de educación de personas adultas orientado a una educación integral de la persona. Esta educación se desarrollará desde cuatro áreas formativas:

- *La formación orientada al trabajo* (actualización, reconversión y renovación de los conocimientos de tipo profesional).
- *La formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas* o para la participación social.
- *La formación para el desarrollo personal* (creatividad, juicio crítico, participación en la vida cultural).
- *La formación general* o de base como fundamento esencial a todas ellas constituye un prerrequisito indispensable de tipo compensador, cuando no se consiguió en la edad apropiada.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) considera la educación permanente como principio básico del sistema educativo y se compromete a atender las necesidades educativas de los adultos en su artículo 2.1. También, se acuñan dos términos que no sólo son un cambio en la forma, sino que quieren ser una nueva concepción de fondo: educación de personas adultas (para evitar sexismo en el Lenguaje)

y educación permanente (para dar una continuidad a la formación a lo largo de la vida) y, además, la edad mínima para asistir a los centros de educación de personas adultas es de dieciocho años, aunque con la reciente Ley de Calidad en la Educación de nuevo vuelve la edad de admisión del alumnado a los dieciséis años para aquellos alumnos que por su trabajo u otras circunstancias especiales no puedan acudir a los centros educativos en régimen ordinario.

En este momento, las tasas de analfabetismo se consideran residuales pero hay una gran preocupación en ofertar posibilidades a los individuos para que alcancen una titulación básica en ESPA, se inserten o reciclen en el mundo laboral y participen activamente en su comunidad.

En esta línea, la citada ley expresa que se facilitará la actualización y formación profesional de las personas adultas en su artículo 32.1 y en su artículo 50.5 expone que en las Escuelas Oficiales de Idiomas podrán impartir cursos para las personas adultas. Además, dedica el Título III íntegramente a la Educación de Personas Adultas que abarca desde el artículo 51 al 54 ambos inclusive. Así, comienza el Título III en el art. 51.2 con una declaración de los grandes objetivos de la Educación de Personas Adultas que se concentran en:

- a. Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.*
- b. Mejorar la cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.*
- c. Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.*

De acuerdo con Jabonero y otros (1999), esta ley parte de un análisis de la situación educativa y laboral de los ciudadanos y consiste en:

- El gran número de desempleados.
- Falta en muchos casos de titulaciones básicas e imprescindibles para la incorporación al mundo laboral.
- Escasa cualificación profesional y casi nulo reciclaje.
- Poca tradición en el aprendizaje de idiomas, no sólo de lenguas extranjeras, sino de aquellas que son también oficiales en distintas Comunidades Autónomas del Estado y que inciden en la falta de movilidad de algunos trabajadores.

Estas circunstancias indican una serie de necesidades de la ciudadanía adulta:

- Inserción laboral.
- Formación básica: cultura general e idiomas.
- Formación profesional.
- Titulación básica.

En este sentido, los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas (CEPA) facilitan una formación integral que propicia unos mínimos de vida a todos sus miembros y de estar en paz consigo mismo y en armonía con la naturaleza e integrados plenamente en el medio local. En esta línea, la LOGSE dispone:

Art. 52.1 “Las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.”

Art. 52.3 “Dentro del ámbito de la educación de adultos, los Poderes Públicos atenderán preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral.”

Art. 51.5 “La organización y la metodología de la educación de personas adultas se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características, de la educación a distancia.”

Atendiendo a estas necesidades, en el desarrollo de la LOGSE, se contemplan para el curso 2001/2002 las siguientes finalidades:

- a) La formación básica, entendiéndose por ésta la que abarca desde las Enseñanzas Iniciales hasta la Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA).
- b) La formación para el mundo laboral. Se trata de posibilitar la inserción laboral o reciclaje profesional por medio de cursos de formación inicial.
- c) La formación para el desarrollo personal y la actualización cultural para evitar nuevas formas de exclusión social motivada por los progresos y cambios sociales. Se prestará especial interés a la formación de idiomas y nuevas tecnologías de la información.

También, para el curso 2001/2002, las enseñanzas que se impartirán en los CEPA, en el ámbito de las Direcciones Provinciales del MECD, como es la ciudad de Ceuta, con carácter general serán las siguientes:

a) Enseñanzas de Educación Básica:

- Enseñanzas Iniciales.
- Enseñanzas de Educación Secundaria para Personas Adultas presencial y a distancia.
- Enseñanzas para la obtención del título de Graduado Escolar a través de la Prueba Extraordinaria.
- Alfabetización en lengua castellana o Curso de Español para inmigrantes.

b) Enseñanzas técnico-profesionales:

- Preparación para las pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas para la obtención del Título de Técnico Auxiliar correspondiente.
- Cursos de carácter profesionalizante.
- Formación para la obtención de certificados de profesionalidad y programas que posibiliten la orientación y la inserción en el mundo laboral.
- Preparación para la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio y superior.

c) Enseñanzas Mentor:

- Cursos de formación abierta y a distancia.

d) Enseñanzas de carácter no formal:

- Se pueden impartir cursos que fomenten el aprendizaje de:
 - Nuevas tecnologías de la información.
 - Lenguas extranjeras.
 - Fomento de la salud y prevención de enfermedades.
 - Educación intercultural.
 - Igualdad entre géneros.

Todas estas enseñanzas se están impartiendo en los CEPA Edrissis y Miguel Hernández de Ceuta, solamente se reducen las enseñanzas de carácter no formal que en el curso 2002/2003 únicamente se imparten cursos de “Nuevas tecnologías de la información” y también se realizan las pruebas extraordinarias para obtener la ESPA que sustituyen a las antiguas pruebas para obtener el Graduado Escolar.

CAPÍTULO 6.- LA PERSONA ADULTA

Los cambios del desarrollo son universales, afectan a todos, independientemente de la etnia, la religión o la cultura; en ellos se puede observar diferentes periodos críticos determinados, en gran medida, por las experiencias vitales de cada individuo y circunstancias que le rodean.

La persona hay que verla como un todo sin poder separar el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo y la interacción entre los distintos ámbitos va a ir cambiando su ciclo de vida; no obstante nos encontramos con personas de muy distinto nivel de formación,

capacidades, expectativas, situaciones familiares, laborales, económicas, etc.

El concepto de adultez es una construcción muy marcada por componentes de tipo social e histórico, que va a influir en la psicología individual y grupal (Clemente, 1996). Ni en todas las épocas, ni en todas las culturas, se considera que una persona comience a ser adulta en el mismo momento, y tampoco coinciden las actividades propias de cada etapa.

A veces, pensar en la adultez nos evoca estabilidad, ausencia de crisis o altibajos frecuentes durante la adolescencia y la juventud. A poco que profundicemos observaremos que la diversidad humana aumenta con la edad y las personas son cuanto más mayores más diferentes. Roger Gould (1975) sostiene que la vida adulta o etapa de la madurez, es más turbulenta que la etapa de la adolescencia, si bien durante la vida adulta, las crisis se soportan mejor al ir adaptándose cada persona a sus propias limitaciones. En un estudio clínico que realizó R. Gould llegó a establecer siete estadios en la vida adulta correspondientes a distintas transformaciones en el desarrollo de la personalidad.

TRANSFORMACIONES EXPERIMENTADAS EN EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD ADULTA (ROGER L. GOULD Y LEVINSON)		
Estadio	Edad ap.	Desarrollo
1	16 a 18	- Deseo de independizarse del control de sus padres.
2	18 a 22	- Abandono de la familia y orientación hacia el grupo de compañeros. - Transición a la vida adulta (Levinson, 1977)
3	23 a 28	- Desarrollo de la independencia con el compromiso en el trabajo y en los hijos.
4	29 a 34	- Cuestionamiento de la propia identidad. - Confusión de roles y posibles problemas en el propio trabajo y en el matrimonio.
5	35 a 43	- Periodo de urgencia para alcanzar los objetivos de la vida. - Conciencia de que el tiempo se acaba. - Readaptación de objetivos vitales.

		- Transición de la mitad de la vida (Levinson, 1977)
6	44 a 53	- Acomodación. - Aceptación de la propia vida.
7	54 a 60	- Incremento de la tolerancia. - Aceptación del pasado. - Menos negativismo. Maduración general.
	60 a 65	- Transición hacia la vida adulta última (Levinson, 1977)

Cuadro 11: Transformaciones en el desarrollo de la personalidad (ROGER L. GOULD Y LEVINSON).

Para R. Rubio (1992), el periodo de adultez cronológicamente se sitúa en el intervalo de los 20-25 años y los 60-65 años; no obstante, autores como B.M. Newman (1982) indican que esta delimitación cronológica puede hacerse en función de distintos criterios, tales como:

- **Criterio real:** la sociedad reconoce que la adultez comienza entre los 18-21 años y termina con la jubilación.
- **Criterio social:** la adultez conlleva una serie de roles, la independencia económica, la formación de una familia o el desempeño de un trabajo, dificultad añadida al intentar delimitar un periodo fijo y universal, ya que, estaría en función de las circunstancias de cada persona.
- **Criterio psicológico:** la adultez comienza cuando se asumen determinadas conductas o cuando se alcanzan determinados rasgos afectivos, sociales, etc.

El ser humano no se contenta con ser considerado adulto, sino que busca autodefinirse. Ludojoski (1972) expone los tres criterios siguientes como determinantes del concepto de adulto:

- La aceptación de responsabilidades frente a los hechos de la vida de forma global. La persona adulta asume las consecuencias de sus decisiones, tomadas después de valorar los pros y los contras.

- El predominio de la razón sobre los sentimientos. La persona adulta tiene una visión realista de la vida, aunque no se pueden separar razón y sentimientos, y hace las valoraciones de forma objetiva.
- El equilibrio de la personalidad o madurez. La persona adulta ha llegado a su pleno desarrollo en todas sus dimensiones y transitan de forma global e integrada.

Estas características corresponden al adulto ideal, categóricamente perfecto, más que el adulto real que circula por el mundo. Por ello sería más adecuado hablar de maduración de la personalidad a lo largo de la vida donde podemos considerar que adulto significa:

- Desarrollo madurativo de la propia personalidad.
- Personalidad inacabada a lo largo de toda la vida, al igual que su historia.
- La no existencia de un modelo típico de adulto.
- Que en las características del adulto hay que considerar los condicionamientos del entorno y su específico aprendizaje.

La matriz biológica/social/psicológica es una constante de toda la vida de la persona, pero la interacción entre los distintos ámbitos desarrolla la diversidad entre los individuos, siendo tal heterogeneidad, sobre todo, un reflejo de las circunstancias sociales.

La percepción del individuo en interacción con el medio social y la interpretación que dé a tales eventos será crucial para determinar el significado y la trascendencia para su persona.

Por otro lado, Habermas señala que la madurez será el premio, el fin de un largo proceso del hombre consigo mismo y con la sociedad como consecuencia. Groothoff manifiesta que una persona es madura cuando uno se sabe efectivamente responsable de sus actos y se está dispuesto a justificar su comportamiento ante si mismo y ante todos los afectados.

A su vez, la Real Academia de la Lengua define madurez como “*buen juicio o prudencia, sensatez*”, definición en la que deberá intervenir tanto la inteligencia como la voluntad.

Al mismo tiempo, el concepto de madurez es confundido con independencia, emancipación, autodeterminación o autonomía; este tipo de relación es establecido por considerar la madurez como:

- Independencia o actuar bajo el propio impulso.
- Emancipación, en el sentido de romper con todo tipo de ataduras.
- Autonomía, requiere que las máximas de la elección en el querer mismo sean al mismo tiempo incluidas como ley universal.
- Autodeterminación, se entiende como un derecho moral de cada uno a disponer de si mismo, a través de las decisiones propias, libre y responsable, de acuerdo con su proyecto de vida.

Por consiguiente, la autodeterminación se convierte en uno de los máximos ideales a alcanzar por la persona en la medida que le posibilita desarrollar su proyecto de vida y, por tanto, un fin primordial de la educación.

El educador debe facilitar el logro de metas educativas coherentes con las autodeterminaciones individuales y la posición ideológica grupal,

para que cada ser humano sepa ser feliz en el hoy y ahora, con las circunstancias que le ha tocado vivir y desarrollando al máximo sus capacidades.

6.1.- Necesidades de la persona adulta

Un enunciado axiomático del quehacer pedagógico en la LOGSE lo constituye la afirmación “la educación debe satisfacer las necesidades de los alumnos”; sobre todo en la educación de personas adultas donde la persona llega con una experiencia vital y la asistencia es voluntaria habrá que tener en mayor consideración la satisfacción del individuo ante el proceso educativo, porque de no desatar tal estado de bienestar en el que su participación y su motivación ejercen una gran influencia pronto abandonará el centro. Además, el educando está inmerso en un grupo humano multicultural que necesita tolerar a los demás y sentirse aceptado y donde la diversidad es, siempre, un factor inherente.

6.1.1.- Las necesidades humanas.

A pesar del desarrollo tecnológico, el reconocimiento generalizado de los derechos humanos y la sociedad de bienestar en la que nos encontramos, hay cierto desequilibrio en la satisfacción de las necesidades humanas y, por tanto, podemos considerar una falacia adherirnos al pregonado desarrollo humano.

Para Malinowski (1975, cit. en Rex, 1985: 65), la supervivencia del propio grupo depende del grado de satisfacción que los individuos encuentran en su seno. El colectivo humano tiene un apetito insaciable y la optimización del grado de satisfacción va a depender de los valores y la convergencia de los intereses del mayor número de sus miembros.

Ante la imposibilidad de la plena satisfacción de las necesidades humanas, los teóricos establecen la jerarquía de las necesidades humanas básicas. Entre ellas, Maslow (1975) llega a la conclusión de que los seres humanos persiguen la satisfacción de siete necesidades básicas distinguiendo dos niveles inferior y superior:

Necesidades básicas de nivel inferior:

- 1) Supervivencia o de alimentos, aire, agua... etc.
- 2) Seguridad de sentirse física y psíquicamente libre de peligros.
- 3) Pertenencia o de ser aceptado por los demás.
- 4) Estima o de obtener el reconocimiento de los demás.

Necesidades básicas de nivel superior:

- 5) Logro intelectual o de comprender.
- 6) Estéticas o de belleza, orden... etc.
- 7) Autorrealización o de alcanzar las máximas cotas de desarrollo personal.

Aparte de las necesidades ya señaladas por Maslow, que se refieren al crecimiento y al desarrollo humano, según Burton y Sites (1979), destacan las siguientes necesidades humanas:

- 1) Consistencia de respuesta.
- 2) Estímulo.
- 3) Seguridad.
- 4) Reconocimiento.
- 5) Justicia distributiva.
- 6) La necesidad de apariencia racional.
- 7) Significado en la respuesta.
- 8) Un sentimiento de control.
- 9) Defensa de rol.

Chacón (1990) identifica necesidad con otros factores de evaluación y distingue:

- 1) Necesidades primarias, si se trata de una necesidad para sobrevivir.
- 2) Necesidades de integración y de igualdad de acceso a los recursos, si se trata de las necesidades para alcanzar el nivel de vida considerado como aceptable en una situación social determinada.
- 3) Necesidades de calidad de vida, para alcanzar el estado óptimo de desarrollo personal y social.

Desde esta perspectiva, tanto las necesidades primarias como las de calidad de vida forman parte de un mismo continuo, que a partir de ahora denominaremos necesidades psicosociales que le facilitaran la comunicación y actuación en el entorno.

En consonancia con Susana Kehl (1993: 211), Burton y sus seguidores pertenecen a una línea de pensamiento neo-liberal y neo-funcionalista, con una obvia tendencia psicogenética y cierto determinismo. En cambio, los

planteamientos de Doyal y Gough responden a un ideario de corte socialdemócrata.

No obstante, coinciden en que la satisfacción de las necesidades básicas es una meta final de la humanidad; para Burton es una meta final común a los individuos, que debe reflejarse en las estructuras sociales diferenciadas de la sociedad global. Para Doyal y Gough (1991: 293), la meta final se plasma en las estructuras sociales diferenciadas de la sociedad humana, conformada por individuos que permiten la defensa de los intereses corporativos y que persiguen fines particulares. Ambos opinan que la meta final de la humanidad consiste en:

- a) Evitar el sufrimiento humano y que el bien común está por encima de los deseos e intereses particulares.
- b) La determinación objetiva de las prioridades en la satisfacción de las necesidades básicas colectivas o comunitarias depende del grado de participación, organización e información de los individuos.

Con el fin de ayudar a cada individuo a conquistar su identidad personal, distintos investigadores han venido haciendo una serie de categorizaciones que conforman las tareas más representativas de cada periodo o etapa vital del adulto, entre los que destacamos el estudio de Chickering y Havighurst (1981), cit. en Tennat (1991:65):

TAREAS DE DESARROLLO CORRESPONDIENTES A LOS AÑOS ADULTOS		
Edad	Etapa	Tareas desarrolladas
16-23	Adolescencia tardía y Juventud.	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir independencia emocional. - Prepararse para el matrimonio y la vida familiar. - Elegir una carrera profesional y prepararse para ella.

		- Desarrollar un sistema ético.
23-35	Primera adultez.	- Elegir a un compañero/a. - Iniciar una familia. - Dirigir un hogar. - Iniciar una profesión. - Asumir responsabilidades cívicas
35-45	Transición de la mitad de la vida.	- Adaptarse a una perspectiva temporal cambiante. - Revisar los planes profesionales. - Redefinir las relaciones familiares.
45-57	Adultez media tardía.	- Mantener una profesión o desarrollar una nueva. - Volver a estabilizar las relaciones familiares. - Efectuar contribuciones cívicas maduras. - Ajustarse a los cambios biológicos.
57-65	Transición de la adultez.	- Prepararse para la jubilación.
+ 65	Adultez tardía.	- Adaptarse a la jubilación. - Adaptarse a una salud y fortaleza en declive. - Afiliarse a grupos cuyas edades corresponden a la adultez tardía. - Establecer planes de vida satisfactorios. - Adaptarse al fallecimiento del cónyuge. - Conservar la integridad.

Cuadro 12: Tareas de desarrollo correspondientes a los años adultos.

Esta multiplicidad de tareas exige al individuo el desarrollo de nuevas necesidades, nuevas competencias o perfeccionar las adquiridas para que pueda realizarse y disfrutar de una vida de calidad.

En el análisis de la evolución humana debemos partir de un enfoque dialéctico considerando la evolución individual y el cambio contextual, pues la vida no permanece estática para nadie. La percepción del individuo en interacción con el medio social generan caminos de adaptación y la interpretación que dé a tales trayectorias será crucial para determinar el significado y trascendencia de su propia persona.

Algunas personas que se acercan a los centros de adultos llegan en un estado depresivo incipiente, con una baja autoestima; generalmente animadas por alguien que conocen o por prescripción facultativa. Esta situación hace que sus expectativas de mejora personal sean mínimas, por ello es importante que el profesorado realice una tarea orientadora y

propicie un clima grupal adecuado que favorezca la integración y la cohesión en el centro y estimule el interés y la emergencia de las necesidades sentidas y demandadas por el sujeto, redescubriendo su autoconcepto y manifestando una nueva asertividad.

Vivimos en una democracia social donde el individuo tiene que ser formado en el pluralismo ideológico, con unos principios éticos humanos universales que nos unen y deben ser compartidos por todos, con unos principios morales diferentes en cada grupo, que a pesar de no ser compartidos debemos respetar y considerar que nadie está en posesión de toda la verdad.

El reconocimiento de la necesidad de atención a la diversidad aparece recogido en la LOGSE en su artículo 36.1 *“El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”* y posteriormente la LOPEGCE (1995) en la disposición adicional 2ª.1 define a los alumnos con necesidades educativas especiales como *“aquellos que requieren, en un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturalmente desfavorecidas”*.

Por su parte, la LOCE, señala en su art. 44.1 que *“Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas*

por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración.”

La escuela acogedora de la diversidad humana, tendrá que desarrollar un currículo abierto y flexible, con las adaptaciones curriculares pertinentes y con la implementación de proyectos educativos idóneos que satisfagan las necesidades de los grupos de alumnos, para dar respuesta a las necesidades educativas colectivas y también a las necesidades de tipo individual, siendo ambas compatibles; junto a un trato equitativo a todos los miembros de la comunidad educativa. Este currículo se podrá concretar anualmente en los programas de intervención retroalimentado con las reflexiones de la Memoria Final del Curso anterior, consideradas las instrucciones de funcionamiento del MECD y analizado el contexto educativo que se presenta para el nuevo curso escolar. Así como, con los resultados de las investigaciones que se propongan a la comunidad educativa que participe.

6.2.- Las necesidades educativas

6.2.1.- Concepto de necesidad en educación

Las conceptualizaciones sobre necesidad son tan variadas como lo son las posiciones ideológicas o prácticas desde donde se emiten (Gairín, 1995: 82 y s.s.). Existen diversas definiciones de necesidad, a continuación presentamos algunas de ellas:

Tejedor, F.J. (1990) identifica necesidad como *"la discrepancia existente entre la situación corriente y la situación deseada del desarrollo educacional, que enfatiza en la igualdad educacional y en el adecuado desarrollo práctico y que puede ser eventualmente mejorable a corto o largo plazo como resultado de un estudio sistemático"*.

Beatty (1981): *"Una discrepancia existente entre el estado presente de los acontecimientos y el estado deseado de los mismos"*.

Alvira Martín (1991): *"La diferencia/desfase entre lo que es y lo que debería ser"*.

Sarramona, Vázquez y Ucar (1991): *"Las necesidades pretenden ser un concepto objetivo que se ha vinculado tradicionalmente con los déficits existentes entre la realidad y lo deseable y que son salvables mediante acciones de formación"*.

McKillip, J. (1989): *"Juicio de valor de que algún grupo tiene un problema que puede ser solucionado"*.

De Ketele (1988): *"Las necesidades a menudo deben ser decodificadas a partir de las demandas y expectativas buscando los móviles que les soportan"*.

Al concepto necesidad podemos encontrar referencia en las distintas disciplinas, entre ellas como la Didáctica (DCB, 1989), Orientación Educativa (Álvarez y otros, 1990), Educación Social (Pérez-Campanero, 1991; Chacón, 1990) o en Servicios Sociales (Moroney, 1977 y Bradshaw, 1972). Estos autores definen necesidad como: *"aquel estado de cosas entre los diferentes miembros de un grupo humano (alumnos, profesores, padres) que refleja una cierta falta de algo más o -más afinadamente- la conciencia o la percepción de que algo falta. De hecho, los programas integrales de orientación deberían centrarse, fundamentalmente, en la resolución de*

aquellas necesidades sentidas o expresadas, que denotan preocupaciones reales de personas o grupos interesados en recibir orientación" (Varios, 1988: 7, en el IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa).

DCB (1989) por su parte indica que: *"La calidad de la enseñanza se mide en función de su capacidad para satisfacer las necesidades y conseguir los objetivos concretos que la comunidad social atribuye a la propia enseñanza"*.

Brandshow (1972) y Moroney (1977) identifican cuatro tipos distintos de necesidades en la planificación de los servicios sociales:

- 1) Necesidad normativa: aquella que el experto, profesional o científico social, define atendiendo a un criterio tipo.
- 2) Necesidad percibida o experimentada: equivale a carencia subjetiva, limitada a las percepciones de los individuos.
- 3) Necesidad expresada: aquella que se refleja en función de las demandas de un servicio o programa, coinciden con lo manifestado.
- 4) Necesidad relativa o comparativa: resulta de comparar distintas situaciones o distintos grupos.

Estas clasificaciones combinan múltiples dimensiones que en la realidad también se dan interrelacionadas; dada la cantidad y variedad de intereses individuales y colectivos, no podemos ofrecer una alternativa de necesidad homogénea para todas las intervenciones, sino que seleccionaremos las necesidades más significativas y viables, y elaboraremos una priorización de las mismas.

6.2.2.- *El análisis de necesidades educativas.*

En la actualidad, en virtud de la autonomía de los centros, la flexibilidad y apertura del currículo para atender a la diversidad, la adaptación al entorno y la participación de la comunidad educativa en el centro; el docente se encuentra ante un nuevo reto: identificar las necesidades educativas de todo el alumnado para propiciar la intervención pertinente, orientar a los sujetos y fomentar su compromiso y motivación con la superación de dichas necesidades, porque en definitiva son sus necesidades y va a repercutir en la persona, en la comprensión de si misma, en su mejora y en su perfeccionamiento.

De manera más específica, en el ámbito educativo podemos entender que *"un análisis de necesidades es un análisis formal que muestra y documenta las lagunas o espacios existentes entre los resultados actuales y los resultados que se desean alcanzar, ordena esas lagunas en un orden prioritario y selecciona las necesidades que se van a satisfacer en el programa"* (Kaufman, 1982) (Cfr. en Sanz Oro, 1990). En este sentido, el análisis de necesidades es un paso previo a la intervención educativa. Según Cabrera (1997); entre las razones que justifican el diagnóstico de necesidades están:

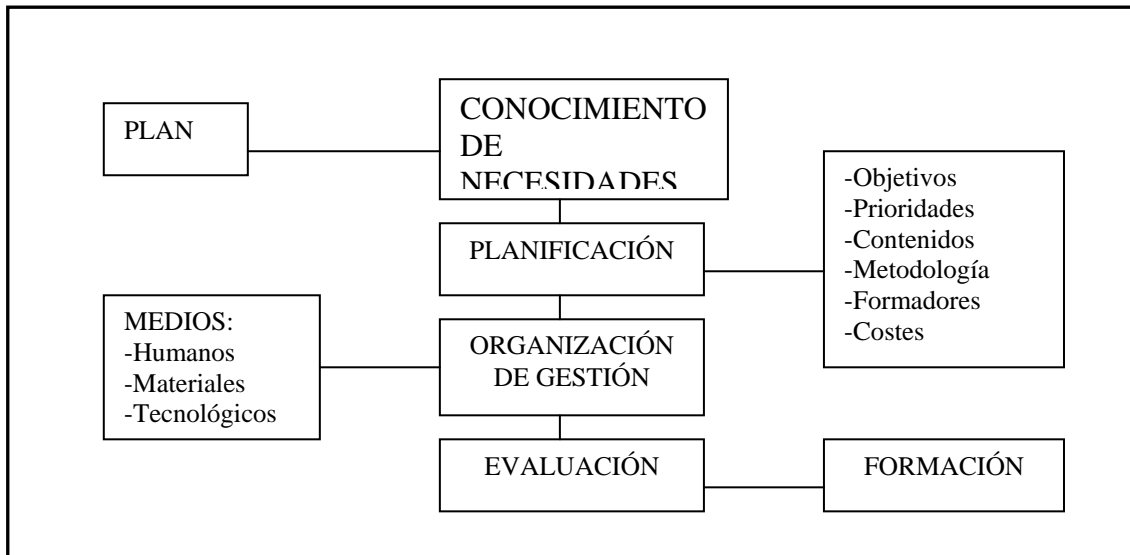
- Controlar procesos y acontecimientos que los regulen, sustenten y expliquen en el planteamiento de toda intervención, así como, las sucesivas tomas de decisiones sobre las reorientaciones de la misma.
- Fundamentar adecuadamente la selección de objetivos entorno a los cuales se diseñará el programa de intervención. Si la priorización de

necesidades parte de modelos adecuados que especifique la relación medios-fin, podemos facilitar la optimización de los efectos de intervención (Rodríguez Espinar, 1993; Alonso Tapia, 1995).

- Comprobar si los objetivos propuestos son suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.
- Disponer de criterios objetivos para juzgar los resultados en el momento de la evaluación sumativa con el fin de retroalimentar el sistema (Rodríguez Espinar et al., 1993).
- Armonizar las decisiones de los profesionales sobre los servicios que deberían ser proporcionados a los clientes en función de las necesidades expresadas por éstos.
- Justificar las demandas e implicar a otras personas distintas de los profesionales directos de la intervención en el apoyo y la puesta en marcha de programas, para su aprobación, colaboración y/o dotación de recursos (Tejedor, 1990; Alonso Tapia, 1995).
- Facilitar la implicación en la intervención de los distintos miembros de la comunidad educativa, como garantía del éxito de la intervención. El diagnóstico de necesidades permite a los ejecutores del programa decidir sobre el proceso de intervención, lo que garantiza el apoyo y la aceptación del mismo (Alonso Tapia, 1995).
- Ubicar la intervención que ha de llevarse a cabo en un centro y en cada realidad educativa concreta (Rodríguez Espinar, 1993 y otros). Esto significa que ha de estar debidamente contextualizada para que responda a las demandas de los usuarios.
- Favorecer la convergencia de los distintos miembros de la comunidad debido a las múltiples decisiones que hay que tomar.
- Reflexionar sobre la relevancia de cada necesidad y la oportunidad de atender una u otra cara a la priorización. Los servicios no

siempre se ajustan a la demanda y, con frecuencia, no es posible atender a todas las necesidades percibidas.

Junto a ello, el análisis de necesidades es uno de los primeros pasos en la organización de la formación y en la planificación de procesos de intervención como se indica en el siguiente cuadro tomado de (Sarramona y otros, 1991 y Gairín, 1995).



Cuadro 13: Organización de la formación y en la planificación de procesos de intervención.

El análisis de necesidades incluso empieza cuando se realizan los primeros análisis del contexto en la evaluación de programas. (Caride, 1990)

ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO COMUNITARIO (CARIDE, 1990)			
TIPO EVALUACIÓN	REFERENTE	TAREA	AMBITO APLICACIÓN
Del contexto/ Necesidades	Territorio y sociedad: comunidad, grupos, sujetos, etc.	Estudio previo de la realidad: problemas, necesidades, recursos, conflictos, etc.	Diagnóstico, planificación y toma de decisiones
Del diseño	Expertos y profesionales en programar y planificar	Análisis de criterios programáticos, justificación, coherencia y pertinencia del diseño	Diseño y planificación del programa
Del proceso	Profesionales y participantes en el programa	Análisis del desarrollo del programa: estrategias, procedimientos, niveles de ejecución, coordinación, participación comunitaria	Ejecución del programa
Del producto	Equipo evaluador	Valoración de los resultados en relación con los objetivos y necesidades: eficacia, eficiencia, etc.	Obtención de conclusiones y toma de decisiones

Cuadro 14: Estructura metodológica de la evaluación en el desarrollo comunitario.

Así mismo *"Las necesidades constituyen la base justificativa de las metas y objetivos de los programas de formación; la determinación de ambos a partir de aquellas constituye una tarea para técnicos especializados en planificación de programas, conocedores a la vez del ámbito a que se refieren las necesidades"* (Sarramona, J.; Vázquez, G. y Ucar, X.; 1991).

6.3.- Nuevas necesidades de aprendizaje

A continuación presentamos un cuadro resumen con los puntos a desarrollar en este epígrafe.

Sociedades pluriculturales	- Nuevas necesidades de adaptación.
----------------------------	-------------------------------------

	- Nuevos aprendizajes que integren el entorno.
Necesidades básicas humanas	- Nivel inferior o de subsistencia. - Nivel superior o de autoestima y pertenencia a un grupo.
Autoestima	- Estrategias para un autoconcepto positivo.
Condicionantes del entorno influyentes en la formación de personas adultas	
Capacidades básicas de la persona adulta	

Cuadro 15: Nuevas necesidades de aprendizaje.

La dinamicidad del actual marco social revierte en el concepto de adulto y cuestiona su sentido etimológico “autosuficiente”. En las sociedades pluriculturales, las distintas experiencias culturales pueden generar nuevas necesidades de adaptación y requerir nuevos aprendizajes de acuerdo con el contexto socio-cultural en el que se desarrollan.

En el momento presente, en una misma sociedad están destinados a convivir distintos grupos que proceden de diferentes civilizaciones. Este contexto nos hace considerar la necesidad de integrar el mundo de fuera de la escuela en el proceso de aprendizaje escolar como garantía de que comprendemos el entorno y de que estamos preparados para vivir en él.

En este sentido la LOGSE, (art. 51.3) expresa “*Dentro del ámbito de la educación de adultos, los poderes públicos atenderán preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral.*”

Partir de las necesidades que demanda el educando garantiza su motivación hacia la educación en general. El problema está cuando la motivación del alumnado no se dirige hacia el aprendizaje o hacia la adopción de los valores que propone la educación (motivación intrínseca) sino a factores externos a la misma actividad (motivación extrínseca).

Como ya indicábamos Abraham Maslow (1975) es uno de los autores más relevantes en el estudio de las necesidades básicas humanas distinguiendo: Necesidades de nivel inferior o necesidades básicas de subsistencia y necesidades de nivel superior o necesidades sociales de autoestima y de pertenencia a un grupo.

En general, la sociedad española vive en una situación de bienestar en la cual tiene cubiertas las necesidades básicas de subsistencia de alimentación, vivienda, sanidad, etc. Sin embargo, no se puede afirmar lo mismo en cuanto a las necesidades sociales de autoestima y de pertenencia a un grupo. Además, para que una persona pueda desarrollar una buena autoestima debe tener un justo autoconcepto.

El autoconcepto es el resultado de la educación, pero a su vez éste influye en la manera de acometer la educación, estableciéndose una reciprocidad entre el autoconcepto positivo y la buena educación. Entre las estrategias que colaboran al desarrollo de un autoconcepto positivo y que son válidas en los procesos educativos están:

- La creación de climas agradables.
- La aceptación de la personalidad propia del educando.
- El refuerzo de las conductas positivas.
- La eliminación de situaciones competitivas destructivas.
- La participación activa del alumnado.

Por tanto, la participación activa del alumnado es una estrategia para el desarrollo de la educación. La dinámica de cambio y la importancia de los problemas hacen preciso un análisis del contexto en el que se producen estas nuevas necesidades de formación y de desarrollo de capacidades

básicas. En consonancia con Jabonero y otros (1999) expresamos los siguientes condicionantes del entorno que influyen en la formación de personas adultas:

- *Los cambios en los mercados*, por la diversidad de productos y servicios, sus estructuras de costes y su orientación centrada en la satisfacción del cliente.
- *El impacto tecnológico*, cuya importancia no procede de la mera adaptación del hombre a la tecnología, sino del análisis sobre la relación del hombre y de la sociedad en su conjunto con la tecnología.
- *Los cambios en la organización del trabajo*, o cómo ahora son más necesarias capacidades básicas aptitudinales, actitudinales y sociales, frente a los modelos históricos que exigían altos niveles de especialización ocupacional.
- *La obsolescencia de las cualificaciones*, o lo que es igual, la diferencia existente entre las cualificaciones disponibles por el conjunto de la población, frente a las requeridas por la sociedad y el sector productivo.
- *El desempleo y la insuficiencia de cualificaciones*. Las políticas de formación, como políticas activas de empleo en una sociedad, como la europea, donde el crecimiento macroeconómico parece que se produce gracias al incremento del desempleo; con un insoportable coste social y económico.

Durante los últimos años, el proyecto EUROTECNET, de la Unión Europea, realizó abundantes estudios sobre las capacidades básicas en trabajadores con nulas o bajas cualificaciones, como son las personas que asisten a los CEPA y llegó a detallar los elementos que deben inspirar la

definición de estas capacidades en el entorno europeo, elementos en todo caso globales, que en su conjunto definen lo que se ha denominado como “*modelo europeo de referencia en capacidades básicas*”, modelo que, en resumen, comprende:

- *Competencias técnicas* son aquellos conocimientos complementarios a la formación profesional que hacen posible la aplicación de otros conocimientos y capacidades y aumentan su competencia y rendimiento.
- *Competencias metodológicas* son todas aquellas aptitudes cognitivas que le permiten actuar en sistemas abstractos, es decir, no con instrumentos o máquinas reales, sino con pantallas y teclados. En ese sentido, son más importantes cada día las capacidades para decidir, sobre todo, en estructuras cada vez más horizontales, así como las capacidades de autoaprendizaje.
- *Competencias sociales* son la convivencia y el trabajo en equipo son cada vez más importantes y por ello la capacidad de comunicación directa y confiada con los demás profesionales. La toma de decisiones implica gran capacidad de comunicación con compañeros y superiores y ello requiere unas competencias verbales apropiadas y sobre todo, altos niveles de socialización.
- *Competencias comportamentales* tienen que ver con las actitudes y los valores deontológicos, de ética profesional, de respuesta a los objetivos del grupo y de la empresa, de aceptación y de autoestima.

En resumen, las capacidades básicas son no especializadas ni aluden a conocimientos concretos para el posterior desarrollo de procesos de aprendizaje más complejos, sino que las capacidades básicas de la persona adulta hacen referencia a las capacidades de relación interpersonal y de

relación con el entorno. En este sentido, CREA (1994) incluye las habilidades comunicativas y las define como *“aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno, siendo su principal característica el diálogo intersubjetivo utilizado para conseguir el entendimiento y una de las principales formas de aprendizaje.”* Este apartado nos sugiere otra posible línea de investigación cómo las personas adultas analfabetas y sin conocimiento del lenguaje oral del castellano consiguen relacionarse en un entorno oficialmente castellano parlante.

La escuela además de enseñar conocimientos debe de educar para la vida propiciando la madurez personal de cada uno de sus miembros. En este contexto toda la comunidad educativa enseña y aprende a la vez y supone *“aceptar hasta sus últimas consecuencias el principio de que todo lo que puede ser aprendido por los alumnos puede y debe ser enseñado por los profesores”* (Coll y otros, 1992: 16; cit. en Bolívar, A., 1995).

En la escuela a veces caemos en contradicciones, afirmamos aspirar a formar individuos autónomos y críticos, sin embargo no admitimos la crítica en nuestras aulas. En los espacios multiculturales tenemos que interrogarnos acerca de los modos de vida buena, tolerados y compartidos por todos para que sirvan de referente educativos desde la comprensión de las distintas creencias religiosas, gustos estéticos, opiniones políticas y morales de cada colectivo.

CAPÍTULO 7.- EL APRENDIZAJE EN LAS PERSONAS ADULTAS

En este epígrafe principalmente se van a desarrollar los siguientes puntos:

- Principal misión de la escuela.
- El funcionamiento intelectual de las personas adultas mejora con el entrenamiento en programas de desarrollo cognitivo.
- La participación desde el enfoque comunicativo.
- El aprendizaje autorregulado.

Cuadro 16: El aprendizaje de las personas adultas.

Cada persona va cambiando a lo largo de toda su trayectoria vital. El cambio es provocado por sus mismos actos humanos junto con el entorno en el que está inmerso, a través de una relación dialéctica.

A lo largo del proceso, necesitamos ayuda de los demás. Es aquí donde la educación juega su gran papel. Ésta se convierte en un medio necesario para que el hombre pueda perfeccionarse y el individuo permanece en el fin esencial de la educación, avanzar hacia el progreso del ser humano.

Encontrar las razones personales que impulsan a las personas adultas hacia el aprendizaje será la primera responsabilidad que tendrá el formador; ya que, éste puede transmitir el gusto por la excelencia o la consolidación del aburrimiento, la ilusión con la vida o la desidia para toda la vida. No hemos de olvidar que la escuela tiene como principal misión estimular permanentemente la curiosidad y el deseo de aprender.

La educación estará dirigida a conseguir que cada uno sea dueño de sí mismo, en una tensión incesante para lograr su propia identidad humana que respete, a la vez, el pluralismo y la diversidad de los individuos, en busca de un equilibrio entre la identidad personal de cada uno y la integración en la sociedad.

En la EPA, dicha perfección se concreta en el desarrollo pleno y armónico de todas las capacidades, es decir, en el logro de su madurez. La capacidad de aprendizaje se prolonga a lo largo de toda la vida y la edad a la que se asocia a un deterioro del funcionamiento intelectual en la mayoría de las personas no influye de modo determinante.

Esto ha sido demostrado por numerosas investigaciones en las que los sujetos procedían de comunidades con alto nivel educativo. No obstante, García-Berbén, Calero y Navarro (2000) han demostrado la efectividad de los tratamientos sistemáticos en la modificación de la ejecución intelectual con adultos en procesos de: Toma de decisiones, orientación espacial y razonamiento inductivo. Por tanto, las personas adultas pueden mejorar en la ejecución de tareas intelectuales cuando se someten a un entrenamiento específico de programas de desarrollo cognitivo.

Por otro lado, todavía hay muchas personas que no realizan actividad intelectual a diario y que al cumplir los 40 años piensan que ya no son capaces de aprender algo nuevo. En este sentido, cabe cuestionarse si esa decadencia es debida a un deterioro, a un desuso, a un mal uso o como decía Montero (1987) en Domingo, J. y Peñafiel, F. (1998), la relación entre motivación y aprendizaje es tan fuerte que resulta difícil conocer si el

alumno no aprende porque no está motivado, o más bien, no está motivado porque no aprende.

Las diferentes teorías del aprendizaje nos ofrecen la variada perspectiva del aprendizaje humano. La diversidad de formas de aprender del sujeto y las múltiples formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje desencadenará distintas maneras de abordar el desarrollo y la organización del currículo.

Desde el enfoque comunicativo basado en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y de experiencias y en la participación crítica y activa en espacios comunicativos. La participación es un medio de formación que debe impregnar el conjunto de las relaciones que se establecen en el centro. El aprendizaje comunicativo se basa en la creación de una comunidad comunicativa del aprendizaje. (Zuazua, A., 1997)

Desde la educación humanista gestáltica, el aprendizaje es un proceso activo que supone implicación y participación en un entorno de apoyo, cooperativo y democrático. (Bell y Schniedewind, 1989).

El educador humanista facilita a sus educandos un ambiente libre y creativo donde pueda florecer y surgir el “yo real” de cada individuo. Desde esta perspectiva aprender es sinónimo de descubrir.

El educador tiene una función primordial de dar respuesta a las necesidades expresadas por el alumnado, entre las que se encuentran los procesos de participación en el centro, que le motivarán a continuar

aprendiendo o a emprender nuevos procesos educativos. También, debe facilitar el logro de metas educativas coherentes con el conocimiento práctico individual y grupal, para que cada ser humano sepa ser feliz en el hoy y ahora, y con las circunstancias que le ha tocado vivir. Así mismo, el educador acompañará al adulto en el difícil proceso de convertirse en persona a través de aprender a ser, aprender a pensar, aprender a vivir y aprender a convivir y sabiéndose hacer, poco a poco, innecesario.

De acuerdo con Rogers, el clima de aula dependerá de que el profesorado tenga las cualidades necesarias para el desarrollo humano de: autenticidad, aceptación, comprensión y empatía.

En consonancia con Garballo (Dir.) (2001) en términos anglosajones, nos encontramos en el contexto del aprendizaje autorregulado. El cual es un constructo que comporta la integración de componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y ambientales en la resolución de tareas académicas (Lindner y Harris, 1992). Supone el establecimiento de metas y la puesta en práctica de las acciones oportunas para lograrlas en un contexto dado de aprendizaje (García y Pintrich, 1993).

7.1.- Factores del aprendizaje

En este apartado hacemos referencia a los diferentes trabajos que desde la psicología del aprendizaje son básicos para fundamentar las habilidades de la persona adulta.

Existen dos factores intrínsecos y significativos para el sujeto y básicos para su aprendizaje que influyen en su capacidad de apertura hacia el entorno y en la adquisición de nuevos saberes, que son:

- **Los factores físicos**, entre los que destacan la visión, la capacidad auditiva, el control motriz, tanto grueso como fino, y el tiempo transcurrido en la generación de respuestas ante cualquier tipo de estímulo. Todos estos factores van a registrar constantes y continuas pérdidas a partir del final de la edad adulta media. Sin embargo, estos déficits van a ser compensados durante largo tiempo con las estrategias intelectuales o sociales que proporciona la madurez.
- **Los factores intelectuales**. La inteligencia de los adultos es concebida en estos momentos como un complejo conjunto de destrezas y saberes donde, a su vez, pueden distinguirse (Catell, 1971):
 - *Inteligencia fluida*: capacidad cognitiva básica y general, no asociada ni a conocimientos, ni a experiencias ni tampoco a habilidades; relacionada con estructuras del sistema nervioso. Tiene un crecimiento rápido que concluye aproximadamente hacia los 30 años, momento a partir del cual se inicia su declive, dependiendo de la base fisiológica del sujeto.
 - *Inteligencia cristalizada*, comprende las habilidades y los saberes relacionados con la cultura propia, la experiencia personal y la inteligencia colectiva. Comprende conocimientos culturales y sociales, así como estereotipos y modelos intelectuales adquiridos y consolidados; tales como la información general, el vocabulario, la capacidad para reproducir hipótesis y procedimientos, la posibilidad de completar percepciones incompletas, etc.; es mayor cuanto más

importante es la formación del sujeto y la culturización de la sociedad. En este sentido, tiende a crecer a lo largo de la vida. El problema puede aparecer cuando la persona adulta emigra y el nuevo contexto tiene otra cultura distinta a su lugar de origen.

Factores físicos	- La visión, la capacidad auditiva, el control motriz, etc.
Factores intelectuales	- La inteligencia fluida o la capacidad cognitiva básica.
	- La inteligencia cristalizada o saberes relacionados con el entorno sociocultural y experiencia personal.

Cuadro 17: Factores de la inteligencia en la adultez.

El énfasis en los factores físicos e intelectuales que decrecen ha fundamentado la teoría del déficit. Así, por ejemplo se ha valorado la reducción de la inteligencia fluida apoyada en la dotación fisiológica y no se reconoce el aumento de la inteligencia cristalizada que se apoya en la experiencia. La persona adulta compensa la posible mengua temprana de la inteligencia fluida utilizando cada vez con mayor reiteración e intensidad recursos, información, métodos y procedimientos culturalmente adquiridos, es decir, recurriendo a la inteligencia cristalizada que, hasta llegar a edades muy avanzadas, se incrementa de manera progresiva.

A partir de la década de los ochenta las investigaciones descubren una nueva inteligencia práctica (Scribner, 1988). Ésta es considerada como un amplio ventanal de inteligencias diversas desarrolladas según los contextos sociales.

Por otro lado, en consonancia con Vygotsky (1977) y Luria (1980) admitimos que el pensamiento humano tiene un origen social. Estos

investigadores son considerados representantes de la perspectiva sociocultural o sociohistórica basada en las distintas formas de pensamiento asociadas a las características socioculturales de los diferentes grupos sociales. En este sentido, las actividades culturales desarrolladas por los individuos determinan sus formas de pensar, comunicarse y participar. Se hace necesario que los individuos sean protagonistas activos en la adquisición del conocimiento en la que se les valore sus experiencias.

Dadas las limitaciones de la teoría del déficit, distintos investigadores (Shaie, 1983; Cattell, 1971; Scribner, 1988 y Sternberg, 1990) han definido el enfoque comunicativo basado en el estudio de las competencias a través del desarrollo de prácticas socioculturales.

El enfoque comunicativo se fundamenta en que todas las personas tenemos competencia comunicativa, potencia las relaciones comunicativas, el diálogo, estimula teorías y prácticas críticas como medios para superar desigualdades.

Según manifiesta CREA (1993/94) *“desde esta perspectiva la participación no depende tanto del nivel académico de la población adulta o de la pertenencia a unos determinados status socioeconómicos como del tipo de oferta, las expectativas de participación o la consideración de los destinatarios de la oferta.”*

Otro de los factores de la inteligencia que sufre importantes cambios a lo largo de la vida adulta es la memoria que tienden de manera constante hacia un progresivo deterioro. Se distinguen dos tipos de memoria: de evocación y de fijación. El deterioro es siempre más acusado en la memoria de fijación, que en la de evocación.

Memoria de evocación o de los recursos lejanos en el tiempo.
Memoria de fijación , relativa al recuerdo de lo acaecido a corto plazo.

Cuadro 18: *Tipos de memoria.*

Las características de cada momento de la vida adulta difieren de manera significativa, tanto por motivos de orden físico, intelectual, como emotivos, sociales, culturales o económicos. Por tanto, informarse de la situación concreta de cada adulto y global en todos los ámbitos es una cuestión de especial relevancia para el formador de personas adultas ya que cualquier programa o iniciativa deberá construirse a partir del conocimiento de esa realidad y aplicarse en función de la misma. Pues según distintas investigaciones el desarrollo del pensamiento es parecido en las diferentes culturas. En esta línea, Bruner, (1988) ct. Cabello, (1997) manifiesta que *“algunos entornos estimulan el desarrollo cognitivo de forma más eficaz, más temprana y más duradera que otros. Lo que, en cambio, no parece probable es que diferentes culturas produzcan modos de pensamiento enteramente divergentes y desconectados”*.

A conclusión similar llega Luria (1980), la cual *“analiza las diferencias existentes en los procesos básicos de pensamiento que se producen durante el desarrollo histórico de los procesos cognitivos, constatando cómo, en un principio, todas las personas tienen las mismas capacidades básicas para acceder a procesos formativos.”*

Al mismo tiempo, cada contexto propiciará el desarrollo de unas competencias distintas en las que subyacen diferentes procesos cognitivos,

que como indican numerosos autores, entre ellos Sternberg (1990), de ninguna manera significa un estado anterior de desarrollo intelectual.

Las nuevas teorías basadas en el procesamiento de la información investigan cómo piensan las personas e intentan explicar cómo llegan los individuos a la resolución de los problemas de su vida cotidiana. Asimismo, como dice Scarr (1988:142), este enfoque ofrece nuevas posibilidades para remediar el retraso intelectual y para diseñar programas para mejorar su funcionamiento.

Stenberg ha sido uno de los autores que ha realizado numerosas investigaciones intentando identificar los componentes elementales que intervienen en los procesos de tratamiento de la información. Fruto de estas investigaciones Stenberg, R. J. (1985) ha elaborado un modelo triárquico de inteligencia integrado por tres subteorías: componencial, contextual y experiencial. La subteoría componencial explica los componentes que subyacen en el comportamiento intelectual individual. La subteoría contextual analiza cómo la respuesta del individuo depende del contexto, adaptándose a él, modificándolo en función de las propias habilidades, intereses y valores. En tercer lugar la subteoría experiencial aborda el papel de la experiencia previa al enfrentarse a una tarea o situación, pues no es lo mismo tener que enfrentarse a una tarea nueva que a otra ya conocida (Medina, o. 1997:232)

Finalmente, si aceptamos que la educación es un medio para el desarrollo de la inteligencia debemos pretender que junto a la optimización de algunos procesos y factores de la inteligencia académica se desarrollen el resto de sus dimensiones.

Cada grupo de alumnado se educa bajo la mediación y responsabilidad de un docente y con el apoyo de un tutor/a. Hasta ahora hemos intentado hacer una evaluación pedagógica del alumnado, quizás sería necesario analizar en el profesorado su estilo de enseñanza, el contexto de aprendizaje, la motivación para enseñar, la actividad docente o la relación inter-profesorado y entre profesorado y alumnado. Pero, estos contenidos nos alejan de nuestro objeto de estudio.

7.2.- Tipos de aprendizaje en la formación de personas adultas: constructivista y aprendizaje significativo.

La persona adulta en su trayectoria vital, aunque sea analfabeta, ha tenido que desarrollar muchas destrezas utilizando determinadas estrategias de desarrollo del pensamiento. No obstante, la persona adulta analfabeta ha sido considerada como un ser que sabe poco y que ya poco puede aprender pues aprender es cosa de niños. La teoría del declive de la inteligencia sustenta esta reflexión estereotipada. En este sentido, Fierro (1990) define como estilo de aprendizaje aquellos patrones diferenciales de reacción ante la estimulación recibida, de procesamiento cognitivo de la información y, en definitiva de aprendizaje y de afrontamiento cognitivo de la realidad.

La persona adulta al entrar en un aula recibe distintos estímulos que ayudan o dificultan su aprendizaje como son la organización del aula, los recursos existentes, la metodología del profesor, la motivación del alumnado y profesorado o su nivel de desarrollo y estructura cognitiva.

Con frecuencia, los recursos humanos y materiales no son todos los deseados pero qué puede hacer el educador para conseguir un óptimo y adecuado desarrollo de cada persona. Junto a ello, cabe plantearse qué contenidos se le exigen al alumnado para promocionarlo o qué competencias de las que pone en práctica o tenga que ejercitar en su vida cotidiana se le enseñan o se evalúan.

El postulado piagetiano según el cual el sujeto es el constructor de su propio conocimiento, también, es de plena aplicación en los procesos de formación de personas adultas. Como han analizado diferentes autores (Monclús, A., 1996; Jabonero, M.; Nieves, M. y Ruano, 1999), la hegemonía de un modelo de educación de adultos, denominado sociocrítico, ha hurtado durante años buena parte de los debates o análisis psicopedagógicos y didácticos que deberán producirse alrededor de las investigaciones y prácticas constructivistas o cognitivistas, que han sido comunes en el resto del espacio educativo.

Los diferentes tipos de aprendizaje que debemos considerar son aquellos que podrían situarse en los extremos de un *continium* (Coll, 1992): en un extremo el aprendizaje *memorístico* y en el otro el *significativo*.

La distinción de estos dos tipos de aprendizaje es importante en la formación de personas adultas, ya que en función de los objetivos, metas o actividades, será conveniente activar preferentemente uno u otro aprendizaje. De acuerdo con Novak y Gowin (1984) reproducimos el siguiente cuadro resumen realizado sobre las diferentes actitudes necesarias para el aprendizaje significativo y el memorístico.

Aprendizaje significativo	Aprendizaje memorístico
<ul style="list-style-type: none"> - Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva. - Orientación hacia aprendizajes relacionados con experiencias, hechos u objetos. - Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva. - Orientación hacia aprendizajes no relacionados con experiencias, hechos u objetos. - Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

Cuadro 19: Actitudes necesarias para el aprendizaje significativo y memorístico.

7.2.1.- Elementos básicos del aprendizaje constructivista en las personas adultas.

El aprendizaje de las personas adultas ha sido analizado desde diferentes posiciones, quizá con menos intensidad y dedicación que lo ha sido el de los niños y jóvenes. De todas las teorías existentes, se ha optado por la que se centra en el constructivismo y en el aprendizaje significativo, tanto por su rigor científico y por su demostrada validez, como por su capacidad de aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas adultas.

Las ideas básicas del modelo constructivista aplicado a la formación de personas adultas pueden ser (Jabonero, M. y otros, 1999):

- La adquisición de nuevos conocimientos por el adulto es la consecuencia de un proceso constructivo basado en tres factores: el contexto en el que se aprende, la actividad generada en la resolución del problema que se plantea con el nuevo conocimiento y el apoyo

que prestan los conocimientos anteriores y la experiencia de cada sujeto.

- La realidad, o sus elementos, se va conociendo como consecuencia de las acciones de transformación que sobre ella realizan los sujetos. La realidad es resistente a la acción y esa resistencia es, precisamente, el elemento favorecedor del aprendizaje.
- Los conocimientos deben ser asimilados de manera correcta y para ello es preciso que cada persona descubra por sí misma su propio proceso de construcción del conocimiento. Este conocimiento va a ser tanto de un proceso de introspección personal, como de plantear la acción sobre la realidad, ya sea de una manera real, abstracta o simulada, para con ese procedimiento tomar conciencia de ella y, a la vista de los resultados, modificar el conocimiento si así fuera preciso.

Junto a ello, no hemos de olvidar que la persona en su interacción con el medio social manipula objetos y, también, contacta con otros seres vivos. Una de las limitaciones de la relación con otras personas se caracteriza por las situaciones de igualdad o desigualdad que se desarrollan donde la acción de los agentes es el resultado y causa de la estructura social. Así, Giddens (1990) en la teoría de la estructuración da sentido a la acción social y manifiesta que la capacidad reflexiva de los sujetos les permite producir prácticas propias y originales, a la vez que influir y modificar las propias estructuras sociales. En esta línea, en consonancia con CREA (1995/98: 17) nos ratificamos en que *“los sujetos tienen capacidad para transformar la sociedad en una red donde la solidaridad*

neutralice la exclusión ejercida a través del dinero y del control burocrático.”

A modo de síntesis, en el modelo constructivista se elabora el conocimiento mediante la acción de cada persona, proceso que variará en cuanto a sus mayores **o menores posibilidades, de acuerdo con el nivel de desarrollo previamente adquirido, puesto que el progresivo incremento de aprendizajes aumenta, aún más, las futuras capacidades que se desarrollen.**

7.2.2.- Principios del aprendizaje significativo en la formación de personas adultas.

Por otra parte, *“La intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por si solos, es decir, que sean capaces de aprender a aprender. Por lo tanto, hay que prestar especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje”* (MEC, 1989: 33). Además, para que un aprendizaje sea significativo, es imprescindible que la persona conecte el nuevo contenido con los que ya poseía y con las experiencias previas realizadas, es decir, que exista algún vínculo entre lo que desea aprender y lo que ya conoce.

Este nexo se produce cuando una persona adulta aprende, relaciona los conocimientos recién adquiridos con lo que ya sabía y, con ello, atribuye significado al objeto del nuevo aprendizaje, es decir: construye,

modifica y reelabora sus esquemas previos del conocimiento, produciendo un nuevo y diferente reequilibrio cognitivo.

Con el aprendizaje significativo en la formación de personas adultas desatan distintas implicaciones metodológicas que afectan a la actividad cotidiana de los formadores de personas adultas. El aprendizaje significativo se inspira en los siguientes principios:

1. *Asimilación activa de los contenidos.* Es decir, el adulto realizará una intensa actividad al establecer relaciones entre los contenidos en proceso de aprendizaje y aquellos ya disponibles en su estructura cognitiva: establecer similitudes y diferencias, extraponerlos, realizar ajustes, diferenciarlos, generalizarlos, etc.
2. *Construcción de nuevos conocimientos y modificación de los anteriores.* Los nuevos conocimientos van a ser recibidos y asimilados de manera activa a través de los denominados “*conceptos inclusores*” (elementos organizados existentes en la estructura cognitiva del sujeto que es capaz de conectar con una nueva información relevante. Son conceptos amplios, generales y estables existentes en la estructura cognitiva, o bien, en estructuras ya existentes). También, pueden traducirse los nuevos conocimientos en nuevos conceptos inclusores cuando no existen algunos apropiados. El resultado final va a ser, en todo caso, una nueva organización del conocimiento ya poseído por el sujeto, ya que, a medida que el sujeto aprende a modificar sus propios esquemas del conocimiento, lo que está ocurriendo es que está aprendiendo a aprender por sí mismo; se está alcanzando el autoaprendizaje, el objetivo fundamental de todo programa educativo y por ende de formación de personas adultas.
3. *Diferenciación de manera progresiva de los contenidos que cada*

persona aprende conforme se produce el aprendizaje significativo. Cuanto más se avanza en nuevos aprendizajes, más conceptos inclusores se generan, porque la información adquirida se va modificando como consecuencia de su acumulación con los conceptos inclusores. Todo este proceso se produce de manera más favorable cuando se presentan en primer lugar los conceptos más generales para, posteriormente, dar lugar a la diferenciación progresiva y cada vez con mayor detalle. Cuando el adulto se enriquece con nuevos aprendizajes y establece relaciones entre estos y los adquiridos previamente, sus conceptos inclusores se hacen más complejos, se amplían y, posteriormente, pueden conectarse con un conjunto de información cada vez más amplio.

4. *Reconciliación integradora de los contenidos del aprendizaje o “consonancia cognitiva”*, es decir, la aparición en la estructura cognitiva del adulto de dos conceptos contradictorios, no completamente integrados en el pensamiento de esa persona. Este conflicto es necesario resolverlo para evitar disonancias que puedan retrasar o dificultar aprendizajes posteriores como consecuencia de conocimientos débilmente organizados.

Como manifiesta la Guía Metodológica del Programa ALBA (Fundación CIEM, 1997) en el estudio sobre la relación existente en el aprendizaje significativo, entre los principios y las implicaciones metodológicas, en la formación de personas adultas se presenta el siguiente esquema:

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS	
Principios	Implicaciones metodológicas
- Asimilación activa de los contenidos.	- Clarificación de los objetivos a alcanzar. - Predisposición del alumno hacia el aprendizaje.
- Constitución, organización y modificación de los conocimientos.	- Presentación del material objetivo de aprendizaje. - Promoción y consolidación de conceptos. - Aprendizaje autorregulado.
- Diferenciación progresiva de los contenidos del aprendizaje.	- Organización del material de aprendizaje. - Secuenciación de los contenidos de aprendizaje.
- Reconciliación integradora de los contenidos del aprendizaje.	- Enfoque crítico de los contenidos de aprendizaje. - Superación de las disonancias cognitivas.

Cuadro 20: Principios e implicaciones metodológicas en el aprendizaje significativo en EPA.

7.2.3.- *El aprendizaje constructivista y significativo*

El aprendizaje constructivista requiere que el propio alumnado transforme los nuevos conocimientos adquiridos de modo particular, en función de los conocimientos previos, que harán esa alternativa única para cada persona y significativa.

De acuerdo con Lara, J., (1997: 33-ss), los requisitos necesarios para el desarrollo de la dinámica del aprendizaje significativo y constructivista son:

- 1- Que se relacione la nueva información con los conocimientos previos. Los conocimientos previos son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados porque lo más importante para aprender algo no es lo que se va a aprender, sino lo ya aprendido, porque es con lo que tiene que relacionarse para que adquiera significado.
- 2- El contenido debe ser potencialmente significativo. Es necesario que el

contenido posea un significado lógico o de presentación del material y un significado psicológico referido a la experiencia cognoscitiva idiosincrática o particular del alumno.

- 3- El alumno se ha de encontrar en una disposición o actitud favorable para aprender. El alumno además de poseer una estructura cognitiva adecuada, debe estar en posesión de una actitud positiva o favorable hacia el aprendizaje significativo; así como tener el nivel mínimo de motivación para realizar un esfuerzo intencionado.
- 4- El alumno debe poseer un repertorio de estrategias de aprendizaje. Que les permita realizar aprendizajes significativos por sí solos, es decir, que sean capaces de aprender a aprender.

El modelo constructivista y el aprendizaje significativo en la formación de personas adultas ofrecen una serie de ventajas:

- La retención, permanencia y fijación del conocimiento va a ser por un tiempo mayor y, además, de una manera más estable en la estructura cognitiva del sujeto.
- La información asimilada de manera significativa, potencia la capacidad para el aprendizaje de otros conceptos relacionados con lo que acaba de ser asimilado; aprendizaje que se realiza de manera más eficiente.
- La información aprendida de manera significativa, aun cuando posteriormente se olvide, ya ha pasado a enriquecer la estructura cognitiva del sujeto: ha producido una ampliación, diferenciación y reestructuración de las ideas y de las estructuras cognitivas de la persona.

Con este modelo de aprendizaje las personas adultas se convierten en aprendices estratégicos. Como indican Garbalo, B. y Ferreras, A. (2001), un aprendiz estratégico es aquél que ha aprendido a observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje. Conoce sus posibilidades y limitaciones y en función de sus conocimientos, controla y regula dichos procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de la tarea y del contexto, de cara a optimizar el rendimiento, al tiempo que mejora sus habilidades y destrezas según Scribner y en definitiva sus competencias y actuaciones de Chomsky.

Muchas veces algunas personas adultas obtienen bajas puntuaciones en ciertas pruebas formales por cuestiones de actuación específica no por problema de competencia o capacidad. El propio Piaget (1978: 209) se plantea ¿las operaciones formales caracterizan el pensamiento adulto? Según los resultados sólo una parte de los adolescentes (se llegan a dar cifras del 50%) razona formalmente, y muchos adultos no alcanzan el estadio de las operaciones formales, extremo que reconoce el mismo Piaget admitiendo que las conclusiones sobre el pensamiento formal no pueden ser generalizadas ni a todos los adolescentes ni a todos los adultos.

Con frecuencia, al referirnos a la necesidad de formación básica de personas adultas nos olvidamos que las personas llegan con unas competencias comunicativas aunque muchas sean iletradas en castellano.

Sin embargo, el funcionamiento real de los grupos en el aula puede generar valoraciones diferentes, según sean las percepciones de los profesores o las del alumnado. Es importante la reflexión entre los colectivos afectados para resolver posibles conflictos y que todos hagan una interpretación similar de lo que sucede.

7.3.- Aprendizaje y motivación

El alumno es la base de todo lo que ocurre en el centro tanto en el diseño, como en el proceso y en el producto. *La educación supone elegir entre las opciones que, en principio, aparecen abiertas, para avanzar por el camino de la perfección, que será un proceso permanente en la vida del sujeto* (Luhmann, 1993, cit. en Sarramona, 2000). La posibilidad de perfeccionamiento o educabilidad se sustenta en la plasticidad del ser humano, en la capacidad de decidir sobre el entorno y sobre el mismo.

El proceso educativo no está exento de problemas. En la actualidad, las dificultades de aprendizaje se conciben como una forma de diversidad, consideradas como la discrepancia entre las capacidades reales del alumno y las exigencias de un currículo concreto (Salvador Mata, 1998).

Alrededor de este concepto de dificultad de aprendizaje distinguimos tres ámbitos de diversidad del alumnado en los CEPA:

- 1- Las distintas capacidades de aprendizaje personales.
 - Las diversas priorizaciones individuales de necesidades de formación académica, ocupacional o de integración social.
 - Las diferencias aptitudinales por discapacidad o por sobredotación. La integración es la vía más óptima de adaptación social.
 - Los distintos estilos de aprendizaje. La educación comprensiva intenta dar respuesta a esta diversidad.

- 2- Las diferentes exigencias del currículo.

- Las diferencias de género. La coeducación es una manifestación expresa de la igualdad.
- Los niveles de instrucción del alumnado.

3- Las variables contextuales generadoras de desigualdad ante la educación.

- Las múltiples competencias nuevas que exige la sociedad actual.
- Las diferentes concepciones de ciudadanía.
- La necesidad de adaptación a nuevos contextos.
- La exclusión social de las personas que pertenecen a otras culturas.
- El reconocimiento social y jurídico de las personas.
- La necesidad de satisfacción ante diferentes proyectos de vida.

El concepto de capacidad de aprendizaje está siendo potenciado desde la Administración Educativa al poner de relieve que es el desarrollo de capacidades lo que ha de conseguir el alumnado a través de los diferentes elementos del currículo, principalmente de los objetivos y los contenidos. Pero qué procesos cognitivos y metacognitivos se movilizan para aprender, qué variables contextuales pueden afectar en el progreso educativo y desencadenar dificultad de aprendizaje y por ende desigualdad en la educación.

El sujeto para aprender pone en marcha diversos procesos cognitivos -procesos atencionales, de codificación, de almacenamiento, de retención y de recuperación de la información y de respuesta- (Atkinson y Shiffrin, 1968), los receptores sensoriales, la memoria a corto plazo, la memoria a

largo plazo y los generadores de respuesta, que son dirigidos por el procesador central -cerebro humano- por medio de las estrategias de aprendizaje. Estos mecanismos de control de que dispone el sujeto incluyen elementos cognitivos, metacognitivos, referidos al conocimiento y control de los propios procesos cognitivos, y también elementos afectivos, disposicionales y motivacionales (Danserau, 1985; Pozo y Postigo, 1993 y Gallardo, 2001)

En el desarrollo al máximo de las capacidades del alumnado, hemos de tener en cuenta la diversidad que existe entre unos y otros, y precisar:

- Qué puede aprender cada uno.
- Cómo debe aprenderlo.
- A qué ritmo de aprendizaje se le puede someter.
- Qué disposición y afecto manifiesta hacia el aprendizaje.

La dificultad de aprendizaje referida a la capacidad de aprendizaje está influenciada por varios factores: motivación e interés, diferenciación cognitiva y entorno.

Motivación e interés, que en principio y de una manera general tienen mucho que ver con la historia escolar (éxitos y fracasos de cada alumno), con que los contenidos sean más o menos atractivos y, de manera muy importante, con la confianza que el profesor ponga en las posibilidades del alumno y con las expectativas de futuro de la persona. Nuestro objetivo es lograr la motivación intrínseca, ya que con una buena motivación se aprende más y mejor.

Diferenciación cognitiva en cuanto a la capacidad, a la competencia y en cuanto al estilo de realizar la cognición. En este sentido la utilización de los conocimientos previos es también individualizada.

Entorno referido tanto a las posibilidades o limitaciones que ofrece como a la interacción de este y del sujeto.

El informe de investigación *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España* (CIDE, 1998) resalta dos tipos de variables personales y contextuales como posibles factores generadores de la desigualdad ante la educación. En cuanto a las variables personales se indican el sexo y las discapacidades. También, distingue dos tipos de contextos el centro escolar y el entorno social. En cuanto al centro o institución escolar ejerce influencia en el aprendizaje de los alumnos, sea cual sea su extracción social. En relación al entorno social se citan las siguientes variables contextuales: el género, la cultura o etnia, la clase social y el hábitat.

FACTORES GENERADORES DE DESIGUALDAD ANTE LA EDUCACIÓN		
PERSONALES	Discapacidad y sexo.	
CONTEXTUALES	Centro escolar	- Aprendizaje de los alumnos.
	Entorno social	- El género. - La cultura o etnia. - La clase social. - El hábitat.

Cuadro 21: Factores generadores de desigualdad ante la educación.

CAPÍTULO 8.- LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

“Un acontecimiento, un hecho, un acto, un gesto de rabia o de amor, un poema, una tela, una canción, un libro, nunca tienen detrás una sola razón” (Freire, P., 1993: 16).

En general, se acepta que la educación debe satisfacer las necesidades de los educandos. La diversidad de necesidades nos invita a cuestionarnos cuáles son las necesidades a las que la educación debe dar respuesta, incluso, cuál es el origen de tales necesidades. Partir de las necesidades del sujeto garantiza la motivación del mismo hacia la educación en general y por ende hacia el aprendizaje. En este epígrafe nos vamos a plantear las cuestiones que resumimos en el siguiente cuadro:

LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS
- Concepto de motivación.
- Relación entre motivación y rendimiento.
- Tipos de motivación: intrínseca y extrínseca.
- Factores motivacionales influyentes en la formación.

Cuadro 22: La motivación en la educación de personas adultas.

Podemos entender por “motivación el hecho de seleccionar un motivo que nos ayude a nosotros mismos o a los demás a realizar una acción o un conjunto de acciones encaminadas a un objeto digno de ser alcanzado” (Uría, M^a E., 1998). Nos encontramos motivados cuando hay algo, un motivo, que activa nuestra conducta.

Etimológicamente *motivo*, del latín «*motivus*», en relación al

movimiento, es algo que nos mueve o podría mover a que emprendamos los citados actos. Y motivación, consiguientemente, es el estado anímico impulsor que aquella realidad atractiva ocasiona en nosotros, dando lugar normalmente a una tendencia productiva.

Los intereses, las experiencias previas, las necesidades, las preocupaciones y las expectativas en la formación de adultos son un conjunto de elementos que no sólo condicionan el proceso de aprendizaje, sino, más aún, la propia definición, planificación y organización de la oferta educativa; el funcionamiento de los centros y programas incardinado por las prioridades establecidas en la LOGSE determinan la organización de estas enseñanzas.

Desde el aprendizaje significativo en la formación de adultos se ha de valorar que el adulto aprende si está motivado para ello, es decir, si el aprendizaje responde a sus más auténticos y próximos intereses o motivos y necesidades.

Desde hace décadas abundan los autores que afirman que no se aprende sin motivación. Así, Titone, R. (1981: 402-403) considera la relación entre motivación y rendimiento regida por una serie de leyes, entre las que destaca:

- «Sin motivación no hay aprendizaje»; «los motivos generan motivos».
- «Todo aprendizaje se realiza impelido por “motivos”, por “necesidades” (Nerici, 1969: 194), pero ocurre que el resultado del aprendizaje pasa, también, a funcionar como elemento modificador del campo de los motivos, condicionando así comportamientos futuros. Mejor dicho: el aprendizaje crea “nuevos motivos, nuevas

necesidades'». La motivación no sólo nos acerca al aprendizaje, sino que genera o retroalimenta nuestra capacitación para aprender.

- «La motivación es condición necesaria pero no suficiente» es fundamental un esfuerzo continuado que le conducirá al logro de las metas propuestas a pesar de las dificultades por parte del alumno, ya que el aprendizaje depende en gran parte de la voluntad para aprender.

En esta línea, los estudios de Scribner (1988) han contribuido a considerar que el aprendizaje de las personas adultas es un continuo evolutivo en el que junto a los procesos cognitivos en qué aprende, quién, cómo, dónde, por qué y para qué se aprende, considera los aspectos motivacionales percibiéndolos como causa fundamental en los procesos de aprendizaje. Scribner investiga la mente y el comportamiento a la vez en su interacción con otros sujetos y con el entorno, concluyendo que si las actividades y las motivaciones cambian continuamente, también variarán los procesos intelectuales puestos en práctica en las distintas situaciones. Un ejemplo de esta dualidad podemos observarla en los procesos intelectuales desarrollados en las actividades académicas propuestas por los docentes que muchas veces no consiguen que el alumnado las realice, por más que lo intente, y las estrategias intelectuales utilizadas en las actividades de la vida cotidiana en contextos informales cuando espontáneamente expresan “en la calle, a mi nadie me engaña”

Un factor psicosocial favorecedor de la motivación en las personas adultas es la decisión voluntaria de acudir al centro educativo para aprender cosas nuevas. Este factor nos inquiera a pensar la relación existente entre motivación, aprendizaje y abandono, y a analizar los motivos que con mayor frecuencia mueven a los adultos a aprender a fin de posibilitar el

óptimo desarrollo de sus capacidades. En consonancia con Jabonero y otros (1999) se distinguen dos tipos de motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

a) *Motivaciones intrínsecas*, son en sí mismas los móviles para realizar una tarea porque causa satisfacción o despierta el interés, como por ejemplo:

- La propia satisfacción personal, el aumento de la autoestima y el autoconcepto, es decir, motivación emocional o afectiva.
- Romper las rutinas habituales en la vida diaria y dar a la vida un sentido más amplio y más pleno.
- Aumentar la seguridad en sí mismos de afrontar con éxito nuevos retos y la proyección que ello supone tanto a nivel personal, como familiar y profesional.
- Mejorar la capacidad de adaptación a los cambios sociales, a los sistemas productivos y a la tecnología de uso cotidiano.

b) *Motivaciones extrínsecas* se mueven hacia la consecución de algo por las ventajas que nos pueda reportar. En este caso, el móvil sería ajeno al interés de la acción que se realiza, como, por ejemplo:

- La búsqueda de soluciones a problemas o necesidades concretas. Es lo que podríamos definir como el uso instrumental de la formación para satisfacer necesidades básicas incluidas en su proyecto de vida que para personas que viven en un espacio en situación “sin papeles” sería lograr la nacionalidad española.
- La adaptación profesional. Como consecuencia de una readaptación profesional o como efecto de los fuertes cambios que se producen en el sistema productivo para aquellas personas que trabajan puede ser

el aprender la lengua castellana en sus dimensiones oral, escrita o lectora.

- La promoción profesional. La acumulación de saberes, su actualización y renovación permanente conduce, normalmente, a la promoción personal y ésta a la mejora de condiciones sociales y económicas.
- Ayudar a los hijos en los estudios. Una motivación se encuentra directamente relacionada con la mejora de las relaciones paternofiliales, el reforzamiento en las figuras del padre y de la madre y la preocupación por la promoción de los hijos.

Las motivaciones anteriormente descritas ofrecen siempre una imagen claramente positiva y posibilista. No obstante, es importante considerar que su proyección en la formación suele estar condicionada por una serie de factores. Entre ellos destacamos:

- Las limitaciones biológicas con que cuentan las personas adultas, que acrecientan el miedo al fracaso y en ello desempeñan un importante papel las experiencias, exitosas o de fracaso, anteriores.
- El constante temor a la inutilidad del esfuerzo, debido a la creencia de que se va a olvidar enseguida y no poder afrontar con éxito el aprendizaje.
- La siempre regresiva tendencia conservadora resistente al cambio o a la incorporación de nuevas ideas, nuevas realidades, distintas experiencias, etc.
- La persistencia de estereotipos sociales, defienden que el tiempo idóneo para el aprendizaje es la edad escolar, excluyendo de esa posibilidad a la edad adulta. También, este estereotipo suele darse en las familias del alumnado de los CEPA.

- Las obligaciones familiares, laborales, sociales, etc., que limitan el tiempo disponible para el aprendizaje, o lo condicionan negativamente al llegar a él con fatiga o tensión nerviosa acumulada.
- La discriminación que sufre la mujer al trabajar fuera de su casa y considerarla responsable de la vida de su propia casa sin ayuda de los demás miembros de la familia.
- La incompatibilidad de horarios de su vida diaria y el centro educativo.
- La inadecuación de los contenidos.
- La metodología fundamentada en la transmisión de contenidos.

Estos factores sintetizados constituyen dificultades añadidas para el aprendizaje de las personas adultas. Los cambios de actitudes son más difíciles en la edad adulta, tanto porque las creencias están más consolidadas como por el temor desatado al enfrentarse a situaciones nuevas. El análisis de las razones o motivos que impulsan a las personas adultas a asistir al CEPA y el ofrecimiento de programas educativos participativos que den respuesta a tales motivos constituye una garantía para la consecución de resultados positivos.

Con frecuencia, se pueden encontrar motivaciones intrínsecas y extrínsecas en un mismo sujeto. Al decidir analizar las motivaciones se ha de considerar a la persona y su interacción con el medio. Tampoco, se ha de olvidar que la motivación vinculada a la necesidad de aprender no aparece hasta que no se han cubierto las necesidades biológicas, afectivas y sociales básicas, tal como indica Maslow. Las necesidades actúan como elementos esenciales de la motivación desatando una cierta tensión en el sujeto que le impulsa a actuar en una determinada dirección.

Por ello que los programas de EPA intentan responder a las necesidades manifestadas por los usuarios. Sin embargo, los trabajos de Mee y Wiltshire (1978 cit. en Jarvis 1989) sugieren que la EPA responde a un modelo de proveedores, lo cual explica en parte el fracaso de los modelos de EPA. Según estos autores, habría que pensar más seriamente en los presupuestos teóricos que sustentan la práctica y la investigación de EA de forma que ésta fuese un agente de cambio social más activo, puesto que el concepto de necesidad está estrechamente relacionado con la función social que desempeña la EA.

8.1.- Los motivos de la acción

Hemos estado reflexionando sobre la persona adulta y ahora tenemos que hacerlo sobre sus acciones para conocer y comprender que mueve a la persona adulta a actuar. Una teoría de la acción que se preocupa más del hombre, que vive en un contexto socio-cultural, como agente intencional que de las conductas aisladas como viene haciendo la psicología motivacional (Bruner, 1991: 34). Y es que la acción nos dice Giner, S. (1997: 37) *“es el campo en que subjetividad y estructura se funden”*.

Llegado a este punto nos seguimos interrogando que es lo que mueve a las personas adultas a actuar. Las personas como seres que viven en el mundo realizan actividades de diversa índole con el fin de satisfacer sus necesidades y deseos. Pero aunque las necesidades y los deseos representen buenos motivos para actuar, estas no pueden ser consideradas como razones concluyentes (Cruz, 1995).

Las personas adultas, como seres que poseen inteligencia creadora, son capaces de dirigir su actividad mental, y a través de ella, sus comportamientos (Marina, 1993). En este sentido, los proyectos mueven a la persona a actuar convirtiéndose “*la intención en un elemento constituyente de la acción*” (Cruz, 1995: 74) y las acciones humanas obedecen a motivos.

En esta línea, podemos distinguir dos tipos de motivos: motivos para y motivos por qué.

Motivos para son los que fundan la acción (Hermoso, 1999: 192) se refiere a lo que se persigue, tienen un carácter proyectivo. De modo que, como nos dice María Zambrano (1996: 44): “*Hay acción tan sólo cuando existe finalidad. Más sólo tras haberse señalado un fin lejano aparecen las finalidades inmediatas. Esa lejana luz es claridad que recae sobre las circunstancias inmediatas y las ordena y las hace cobrar sentido.*”

Motivos por qué son los que explican la actuación de las personas en relación con las vivencias pasadas del actor/autor. Estos motivos nos muestran que “*la acción no conduce del presente al futuro sin un pasado*” (Luckman, 1996: 58).

También, compartimos con Hermoso (1999) que “*el conocimiento que las personas adultas tienen de la realidad en el presente constituye el fundamento de las argumentaciones o razones de por qué realizan la acción.*” Razón por la cual el alumnado son los protagonistas fundamentales en esta investigación.

Por otro lado, para comprender una acción más que indagar sobre las causas, lo que deberemos hacer es interpretar la intención ó propósito de la gente en relación con el contexto simbólico de reglas o prácticas sociales en el que vive y en el que fue socializado o, lo que es lo mismo, para dar cuenta de la acción no podemos desligar ésta de los aspectos situacionales (Giner, 1997). Como p.ej. la cultura de cada Centro en el momento presente.

En las diferentes etapas de la vida de una persona se produce una interacción entre el yo en desarrollo de la persona y las circunstancias desatando cambios en los motivos de participar en la EPA por ejemplo. Por lo tanto, los motivos de las personas adultas no son estables, sino que son dinámicos y están sometidos a cambios.

Sin embargo, las acciones no son plenamente conscientes. No obstante los deseos y las necesidades conscientes son considerados por algunos autores como el primer sistema motivador del ser humano. Las acciones de las personas están fundamentadas en necesidades y en la esperanza que supone la realización de proyectos. Aunque lo que nos fuerza a vivir, esto es, a actuar no obedece nunca a una sola razón sino que forma parte de un denso entramado motivacional (Freire, 1993).

Pero, aunque la voluntad y el esfuerzo son necesarios para iniciar algo nuevo no lo es todo en la realización de un proyecto. Por lo tanto, si realmente uno quiere adentrarse seriamente en el terreno de la acción debe de tener también un conocimiento reflexivo de las barreras y oportunidades que le ofrece el contexto, de sus capacidades y deficiencias, así como, de las consecuencias de sus actuaciones (Howard, 1989; Henry y Basile, 1994).

También las investigaciones sobre los motivos de participación tienen su origen en las organizaciones empresariales desde las que se han desarrollado tres modelos teóricos: teorías sobre las expectativas, teorías sobre las metas y teorías complejas de la participación.

a) Teorías sobre las expectativas:

Empieza a ganar complejidad desde la teoría de las valencias y expectativas de Vroom (1964, cit. en Peiró 1991) que explica el comportamiento de los individuos en función de dos variables:

- a) El valor percibido de los resultados de la acción.
- b) La expectativa o creencias de que el esfuerzo permitirá la consecución de los resultados esperados.

Las teorías sobre las expectativas siguen evolucionando y nos encontramos con Bogstrom (1980, cit. en Howard, 1989) que estudia la relación entre la valencia (satisfacción de necesidades) y las expectativas (sentimiento de capacidad de los individuos respecto a la probabilidad de finalizar con éxito un curso) de las personas adultas, con la finalidad de determinar el grado de abandono y fracaso en un curso. Sin embargo, como nos muestra Howard (1989), estas investigaciones han dado lugar a resultados confusos y no concluyentes. Según este autor, estos resultados pueden deberse tanto a problemas de carácter metodológico como a la falta de un modelo teórico lo suficientemente comprensivo que describa mejor las relaciones entre el proceso de generación de expectativas y otras variables.

b) Teorías sobre las metas:

En EA el único trabajo realizado que conocemos en esta línea es el de Boshier (1989), quien, basándose en el modelo de congruencia de metas, afirma que las acciones de los adultos están orientadas por metas, existiendo una congruencia entre la percepción que tienen los individuos de sí mismos, la percepción que tienen de ellos otras personas y los elementos del entorno educativo. Este autor considera que los aspectos socio-económicos influyen en el tipo de metas de los individuos, distinguiendo entre los individuos que participan para remediar una deficiencia, que, generalmente, son de clases sociales bajas y los individuos de clases socio-económicas más elevadas que tienen como metas la actualización. Existiendo con frecuencia discrepancias entre las expectativas de los sujetos y la realidad.

C) Teorías complejas de la participación:

Dentro de esta línea de investigación vamos a destacar los siguientes trabajos: Beder y Valentine (1990) sobre los motivos de la participación en EA de las personas con bajos niveles de alfabetización. Estos autores identifican diez dimensiones sobre los motivos de participación:

1. Desarrollo personal.
2. Responsabilidades familiares.
3. Diversión.
4. Desarrollo de la alfabetización.
5. Implicación en la comunidad e iglesia.
6. Mejoras en el trabajo.
7. Plataforma de ascenso social.

8. Necesidades económicas.
9. Desarrollo cultural y educativo.
10. Animados por otras personas.

Vega y Mateos (1988), en España, en esta línea de la reformulación de las teorías de las valencias y expectativas, realizaron una investigación sobre la motivación de las personas adultas en el sector agrícola y ganadero de la provincia de Salamanca. Centrándose en el concepto “motivación para aprender” de los sujetos y las presiones de distinto signo de personas que ejercen influencias obre ellas. De dicha investigación sólo se ha publicado un informe previo.

Henry y Basile (1994, cit. en Hermoso, 1999), desde una perspectiva, también, psicológica, han realizado una de las últimas investigaciones sobre la participación de las personas adultas en educación formal con el fin de elaborar un perfil del público participante y no participante. Estos autores se centran tanto en el estudio de los motivos como en el de los determinantes u obstáculos que los adultos tienen para participar en la EPA.

Las conclusiones a las que llegaron estos autores en esta investigación son las siguientes:

1. La participación de los adultos es una decisión compleja que no se realiza teniendo como base la motivación, sino que intervienen otros elementos, como son los determinantes, el momento vital de la persona, etc.
2. Una de las dificultades más frecuentes y de mayor influencia para participar es el precio de los cursos.

3. Las motivaciones de los adultos participantes en EA difieren notablemente en el tipo y en la fuerza de las de los adultos que no participan.
4. El interés por participar en la EA formal está motivado por razones vocacionales. Afirmando que los motivos de participación de la mayoría de personas está orientada a: conseguir trabajo, a promocionar en el trabajo actual o conseguir un trabajo mejor, acceder a estudios de nivel superior y para hacer amigos. Resultados estos que confirman los de otras investigaciones.

En resumen, a pesar de lo que hemos visto, los marcos conceptuales son todavía simples y escasos. De modo que uno de los retos a los que se enfrenta la investigación en EPA es el de elaborar mayores marcos teóricos. Y es que como afirma Courtney (1992, cit. en Hermoso, 1999) es necesario que las teorías de la participación en EPA, primero diferencien entre motivación y motivos y, segundo, enmarquen los estudios de la participación en EPA más que en teorías motivacionales en una teoría de la acción.

Por ello, tras haber realizado un estudio de los motivos de participación en el siguiente capítulo desarrollaremos la participación propiamente dicha.

CAPÍTULO 9.- FORMACIÓN BÁSICA EN EPA.

“Los hombres (y las mujeres añado) no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”. (Paulo Freire)

Los gobiernos de los distintos estados planifican actividades de formación dirigidas a dotar a la población adulta de los instrumentos básicos de aprendizaje para que puedan continuar sus itinerarios formativos, posibilitándoles el acceso a otros niveles educativos, a formaciones relacionadas con el empleo y/o actividades que les preparen para enfrentarles a los retos de este siglo.

En nuestro país, en el campo de la educación de personas adultas empieza a dejar de ser prioritaria la alfabetización absoluta o enseñanza de la lecto-escritura, la cual propicia una vida más humana en una sociedad más justa. Ya, la Ley General de Educación en 1970 señaló tres grandes grupos de objetivos de la Educación Permanente de Adultos (Lavara, E., 1975):

- 1- Los tendentes a facilitar una formación académica: Alfabetización, Graduación Escolar, Bachillerato, Acceso a la Universidad, etc.
- 2- Los orientados a asegurar una formación y promoción profesional continuada.
- 3- Los referidos al cultivo básico de la persona: formación para el ocio, programas de dinámica de grupos, formación de padres, de promoción de la comunidad.

La extensión del derecho a la educación a lo largo de toda la vida, desde un integral y pleno desarrollo de la personalidad, determina que *“El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente.”* (LOGSE, art. 2.1).

La sociedad del futuro configurada por “*el acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere de una formación básica, (...) capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible*”. (LOGSE, Preámbulo).

En la educación de personas adultas se le concede gran importancia a la formación básica, en tanto que su carencia dificulta a las personas adultas su formación a lo largo de toda la vida, su inserción o promoción laboral y su integración social. La formación tiene un carácter compensador, de aprovechamiento de una segunda oportunidad.

Estas iniciativas son recogidas por la LOGSE en 1990. En este momento, en el que las tasas de analfabetismo se consideran residuales, 3,20% en el censo de 1991, hay una gran preocupación en ofertar posibilidades para que los individuos alcancen una titulación básica, se inserten o reciclen en el mundo laboral y participen activamente en su comunidad.

Desde la perspectiva de la formación integral y fundamentada en el desarrollo óptimo de competencias a lo largo de toda la vida, el término *formación básica de adultos* resulta un tanto abstracto o impreciso. La LOGSE define la culminación de la formación básica con la superación de la Educación Secundaria Obligatoria.

Entre las personas que acuden a los centros de adultos unas llegan con la esperanza de encauzar su vida, otras se presentan con un proyecto de vida claro y, por tanto, con unas expectativas e intereses definidos que les

gustaría alcanzar en corto periodo de tiempo. Con todo, los centros educativos tendrán que dar una respuesta adecuada a las necesidades o carencias de los individuos de índole personal, social y laboral, que serán distintas en función de la edad, la situación social, laboral, familiar o cultural, cognitiva o motivacional.

Algunos organismos como el Comité Europeo y la UNESCO recomiendan como intervenciones prioritarias de formación básica de adultos:

- Alfabetización.
- Enseñanzas básicas.
- Formación para el empleo.
- Formación media y superior.
- Formación para el conocimiento de otras lenguas otros idiomas.
- Formación para el ocio y el tiempo libre.
- Formación para el uso de nuevas tecnologías:
 - En el ámbito profesional.
 - Para conseguir información.
- Formación para la participación.
- Formación para la integración y la igualdad de oportunidades.
- Formación para la conservación de la salud y el medio ambiente.

Estas ofertas se consideran pertinentes para España, integrada en Europa, abierta al resto del mundo e inmersa en la era de la tecnología y de la información. Entre las áreas prioritarias en la formación básica de personas adultas se encuentran la alfabetización, las enseñanzas básicas y la formación para la participación objeto de nuestra investigación.

9.1.- Prioridades de Formación Básica

El término formación básica es muy amplio. En consonancia con Sarrate, M^a L. (1997), la formación básica es entendida como el *conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten desenvolverse eficazmente en la vida y servir de soporte para nuevos aprendizajes.*

Hoy, la educación de personas adultas es entendida como una formación integral y permanente.

Los nuevos demandantes de educación de personas adultas quieren un reconocimiento social y laboral de su formación y, por fin, está empezando a perder el carácter compensador o de segunda oportunidad que ha tenido.

Una de las más acuciantes necesidades manifestadas por las personas adultas, especialmente, en los contextos multiculturales es aprender a desenvolverse, “*no ser un bulto*”, necesitan adaptarse a la realidad cambiante y nueva para todos y especialmente para aquellos que proceden de un lugar diferente al que residen en la actualidad.

Esta necesidad no es algo sencillo, pues requiere el desarrollo de competencias cognitivas, lingüísticas, y también afectivas, sociales y emocionales pertinentes que le faciliten la integración social y su equilibrio personal.

Diversos estudios avalan la rapidez del desarrollo de las competencias emocionales y su repercusión positiva en el logro de éxitos

personales y profesionales. Estos objetivos son recurrentes con el desarrollo de una educación para la convivencia, en la cual consideramos prerequisite haber desarrollado una serie de habilidades emocionales y participativas. Siguiendo a Goleman (1996), los constituyentes básicos de la inteligencia emocional son:

- La autoconciencia, ser consciente de lo que uno mismo siente, reflexionar sobre nuestros actos, y utilizar ese conocimiento intuitivo para tomar decisiones adecuadas.
- El control de los propios sentimientos supone mantener bajo control nuestros sentimientos para no alterar nuestra estabilidad emocional, o sea, saber calmarse.
- La motivación como fuerza intrínseca que nos permite enfrentarnos a los retos que nos depara la vida.
- La empatía o capacidad de ponerse en el lugar de los demás. Nos posibilita ofrecer alternativas ante problemas colectivos que sean favorables para la mayoría.
- Las habilidades sociales o capacidad multifactorial que engloba un control efectivo de las relaciones interpersonales, una interacción fluida en la que seamos capaces de expresar nuestros sentimientos verbalmente sabiendo escuchar y esperar el turno de palabra, un control eficaz de las reacciones emocionales de los demás.

En los CEPA es fácil observar un ambiente abierto, pero hay más dificultad de percibir una vida compartida y corresponsable basada en la confianza mutua, en el diálogo y en la crítica constructiva que genere renovación y adecuación a la realidad cambiante y haga posible una convivencia entre todos.

Siendo conscientes de que el crisol del diálogo y la participación nunca toca fondo se requiere de estructuras organizativas que propicien al máximo su desarrollo desde la dirección del centro y a los distintos momentos en los que los miembros de la comunidad educativa consideren oportuno.

Desde un enfoque pedagógico constructivista proponemos un modelo interdisciplinar con una metodología de investigación-acción que permita al alumnado ir elaborando sus aprendizajes de forma autónoma, cooperativa y significativa, partiendo de sus conocimientos previos, necesidades e intereses, y que propicie la creación de unos valores ético-morales cohesionados del grupo-clase y en el centro educativo.

En este sentido, se requiere una coherencia desde el Proyecto Educativo de Centro a la programación de aula que bidireccionalmente se correspondan las mismas finalidades y objetivos educativos y hagan decir, pensar y sentir “*este es nuestro Centro, esta es nuestra Escuela*” a toda la comunidad educativa.

La Educación Básica de Personas Adultas se encuentra inserta en el sistema educativo y, por tanto, queda sujeta al propósito general de mejora de la calidad de la misma, concretada en los indicadores (MEC, 1995):

- Niveles de rendimiento del alumnado.
- Ajuste de las capacidades adquiridas a las demandas sociales.
- Nivel de participación y el grado de satisfacción que tienen los distintos colectivos integrantes de la comunidad educativa.
- Disminución de las tasas de abandono y de fracaso escolar.

En esta línea, el nivel de participación es un indicador de la calidad en la educación. Uno de los problemas a los que se enfrenta el profesorado es la falta de coordinación entre la estructura administrativa y la pedagógica. Esta descoordinación va a influir en el desarrollo de las actuaciones socioeducativas. Desde esta línea de intervención, resulta difícil el aprendizaje democrático de los distintos miembros de la comunidad educativa comprometidos con el Proyecto Educativo de Centro.

9.2.- Educación de Personas Adultas en territorio MECD

Conforme las comunidades autónomas han ido alcanzando su autonomía se les ha ido transfiriendo competencias en materia de educación. Desde el año 2000, sólo Ceuta y Melilla dependen del MECD en materia educativa.

Según las Instrucciones de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, sobre la organización y funcionamiento de los centros que impartan enseñanzas de Educación de Personas Adultas para el curso 2001/2002, la EPA en el territorio MECD, dentro del sistema educativo no universitario, comprende el conjunto de acciones de carácter educativo, social y profesional, dando prioridad a los grupos sociales más desfavorecidos, que les posibilite proseguir otros estudios superiores, formaciones técnico-profesionales y que les permita su integración y participación tanto en la vida social como profesional. Las enseñanzas de educación de personas adultas tendrán como finalidad:

a) La formación básica, entendiendo por ésta la que abarca desde las

Enseñanzas Iniciales hasta la Educación Secundaria de Personas Adultas.

- b) La formación para el mundo laboral.** Se trata de posibilitar la inserción laboral o reciclaje profesional por medio de cursos de formación inicial. La oferta dependerá de los recursos humanos y materiales de los Centros.
- c) La formación para el desarrollo personal y la actualización cultural** para evitar nuevas formas de exclusión social motivada por los progresos y cambios sociales. Se prestará especial interés a la formación de los idiomas y nuevas tecnologías de la información.

9.2.1.- Enseñanzas en Educación de Personas Adultas

Las enseñanzas que se impartirán en los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas, en el ámbito de las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se recogen en el siguiente cuadro:

ENSEÑANZAS EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS
- Educación básica de personas adultas: Nivel I, Nivel II, Nivel III y Alfabetización en lengua castellana.
- Enseñanzas profesionales: Cursos y pruebas de acceso a los Ciclos Formativos.
- Enseñanzas Mentor: formación abierta y a distancia por internet.
- Enseñanzas de carácter no formal: de desarrollo personal y para la participación

activa.

Cuadro 23: Enseñanzas en Educación de Personas Adultas.

- 1.- Enseñanzas de Educación Básica de Personas Adultas.
- 2.- Enseñanzas Profesionales.
- 3.- Enseñanzas Mentor.
- 4.- Enseñanzas de carácter no formal.

1.- Enseñanzas de Educación Básica de Personas Adultas

Las enseñanzas de Educación Básica de Personas Adultas comprenden tanto las enseñanzas iniciales como la Educación Secundaria para Personas Adultas.

Las enseñanzas iniciales de la educación básica de personas adultas están dirigidas a aquellas personas que no dominan las técnicas instrumentales, siendo su objetivo dotarles de los conocimientos, destrezas, habilidades y técnicas imprescindibles que les faciliten su promoción personal, social y laboral, así como la continuidad en otros procesos formativos.

El currículo de las enseñanzas iniciales de la educación básica de personas adultas podrá adaptar el currículo de la Educación Primaria, según las características, condiciones y necesidades de la población adulta. Éstas se impartirán con arreglo al proyecto curricular que para las mismas se concrete en cada centro.

De acuerdo con la Orden 16/02/1996, por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la Educación Básica para personas adultas, en su artículo 8, el proyecto curricular para estas enseñanzas incluirá:

- La adecuación de los objetivos generales de las mismas al contexto socioeconómico y cultural del Centro.
- La distribución de objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación por niveles y en su caso módulos.
- Criterios metodológicos de carácter general.
- Decisiones sobre el proceso de evaluación.

Las enseñanzas iniciales de la educación básica de personas adultas se estructuran en dos niveles educativos diferenciados en función de las características y necesidades de las personas que han de cursarlos, quedando configuradas en nivel I y nivel II.

El nivel I o de alfabetización, debe proporcionar a la población adulta, la adquisición de técnicas de lectoescritura y cálculo que le facilite la comprensión lingüística y matemática suficiente para satisfacer las necesidades que se le planteen en su vida cotidiana así como para comprender la realidad de su entorno. Será equivalente a las enseñanzas de alfabetización o neolectores que se impartían anteriormente.

El nivel II o de consolidación de conocimientos y técnicas instrumentales básicas, les debe permitir el acceso a la Educación Secundaria de Personas Adultas, seguir con garantía de éxito cursos de cualificación profesional y potenciar su participación activa en la vida social, cultural, política y económica. Estas enseñanzas corresponden a sexto de Primaria o enseñanzas equivalentes.

Las enseñanzas básicas iniciales se podrán impartir en Centros públicos o por instituciones, entidades, centros privados y otros centros públicos que para tal fin se autoricen.

La evaluación del alumnado debe ser concebida como un proceso que se ha de llevar a cabo de forma continua y personalizada y que ha de tener por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza.

En el momento de acceder a estas enseñanzas se efectuará con carácter preventivo una valoración inicial del alumno para proceder a su orientación y adscripción. Esta valoración inicial comprenderá aspectos relacionados con los conocimientos, experiencias previas y características socioeconómicas, así como, con los intereses y expectativas de cada persona y quedará reflejada en el expediente académico del alumno.

La evaluación de estas enseñanzas en los niveles I y II, debe ser continua e integradora, dada la globalidad de las mismas y teniendo en cuenta las características de las personas a las que van dirigidas. Al mismo tiempo los objetivos y criterios de evaluación de estas enseñanzas han de ser el punto de referencia permanente de la evaluación.

Enseñanzas de Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA) o Nivel III, las enseñanzas para la obtención de dicho título podrán cursarse tanto en la modalidad de educación presencial como en la modalidad de educación a distancia o a través de Pruebas Libres en Centros autorizados al efecto por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Las áreas de conocimiento de la ESPA establecidas en el art. 20 de la LOGSE se *“podrán integrar en cuatro campos de conocimiento: la comunicación, la sociedad, la naturaleza y la matemática de acuerdo con las características, expectativas, necesidades e intereses de la población adulta”*.

Los contenidos relativos a conceptos, procedimientos y actitudes de cada uno de los cuatro campos de conocimiento se podrán organizar mediante un sistema modular consistente en un conjunto de módulos independientes coordinados entre si y con los contenidos secuenciados según el grado de complejidad.

La estructura modular se adoptará teniendo en cuenta las características e intereses de las personas adultas, siendo ésta, en todo caso, flexible y abierta en cuanto a las formas de acceso al sistema, a la elección del ritmo de aprendizaje y a la posibilidad de cursar unos módulos u otros.

En el momento de acceder a esta oferta educativa se efectuará con carácter preceptivo una evaluación inicial del alumno que facilitará su orientación y adscripción. Además se realizará una evaluación continua que permitirá la orientación personal del alumno durante todo el proceso de aprendizaje y al final de este.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje será formativa, continua e integradora.

Los centros educativos que impartan las enseñanzas para la obtención del título en ESPA concretarán y completarán el currículo

mediante la elaboración de proyectos curriculares cuyos objetivos, contenidos, metodología y sistema de evaluación responderán a las capacidades, características, expectativas, necesidades e intereses de las personas adultas, adecuándose al contexto socioeconómico y cultural del entorno.

Los contenidos del currículo de estas enseñanzas deben responder a los objetivos generales establecidos para cada uno de los niveles en los que se organizan las mismas. El currículo, que es específico para las personas adultas, no debe limitarse a promover la adquisición de conocimientos y conceptos sino que deben servir para que desarrollen todas sus capacidades, así como promover su inserción y participación en una sociedad plural.

La LOGSE establece que *“el sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y actitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral.”* (Art. 51.1).

Enseñanzas para la obtención del Título de Graduado Escolar se podrán realizar en la modalidad presencial y a distancia.

Alfabetización en Lengua Castellana o Cursos de Español para inmigrantes.

2.- Enseñanzas Técnico-Profesionales

Las enseñanzas profesionales engloban a todos los cursos, actividades dirigidas al alumnado de los CEPA o en colaboración con

otras instituciones. También, como indica la LOGSE se incluyen las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y talleres ocupaciones, destinados a la preparación o la mejora de las habilidades necesarias para el desempeño de una profesión. Estando configuradas por:

- Preparación para las pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas.
- Cursos de carácter profesionalizante organizados en Aulas-Taller.
- Formación para la obtención de los certificados de profesionalidad.
- Preparación para la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio y superior.

3.- Enseñanzas Mentor

La enseñanza Mentor es un sistema de formación abierto, flexible y a distancia a través de internet, que llega a sectores sociales que se encuentran alejados de los centros educativos. La superación de los cursos es certificada por el MECD.

4.- Enseñanzas de carácter no formal

Esta oferta tiene como finalidad el desarrollo personal y para la participación activa en la vida social, política y económica para actualizar su formación. Está constituida por una variedad de cursos que cambian en función de las demandas personales y sociales. Se imparten tanto en CEPA como en centros privados. Estos cursos se centran principalmente en el fomento del aprendizaje de:

- Nuevas tecnologías de la información.
- Lenguas extranjeras.
- Fomento de salud y prevención de enfermedades.
- Educación intercultural.
- Igualdad entre los géneros.

9.3.- Organización y funcionamiento de los CEPA

Los CEPA son entidades educativas financiadas con fondos públicos y dependientes de la administración educativa del Estado. En el caso de Ceuta estos centros dependen del MECD por no tener transferidas las competencias en materia educativa.

La actual red de centros se creó en 1989. Estos centros son abiertos al no tener una normativa específica que los regule, su oferta se adaptará a las demandas y necesidades de los ciudadanos. La oferta educativa de los centros abarcará las dos modalidades: presencial y a distancia.

La normativa que afecta a los CEPA dependientes del MECD se detalla a continuación:

9.3.1.- Normativa específica:

a) Enseñanzas Iniciales:

- Orden Ministerial de 16/2/1996, por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas.
- Resolución de 17/4/1996, por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas.

b) Educación Secundaria:

- Orden Ministerial de 17/11/1993, por la que se establecen las líneas básicas del desarrollo del currículo de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria para las Personas Adultas (ESPA).
- Orden Ministerial de 7/7/1994, por la que se regula la implantación anticipada de las enseñanzas de Educación Secundaria para Personas Adultas.
- Resolución de 19/7/1994, por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los módulos en los que se estructura el currículo de la Educación Secundaria para Personas Adultas.

C) Instrucciones anuales de la dirección general de formación profesional y promoción educativa sobre la organización y funcionamiento de los centros de educación de personas adultas.

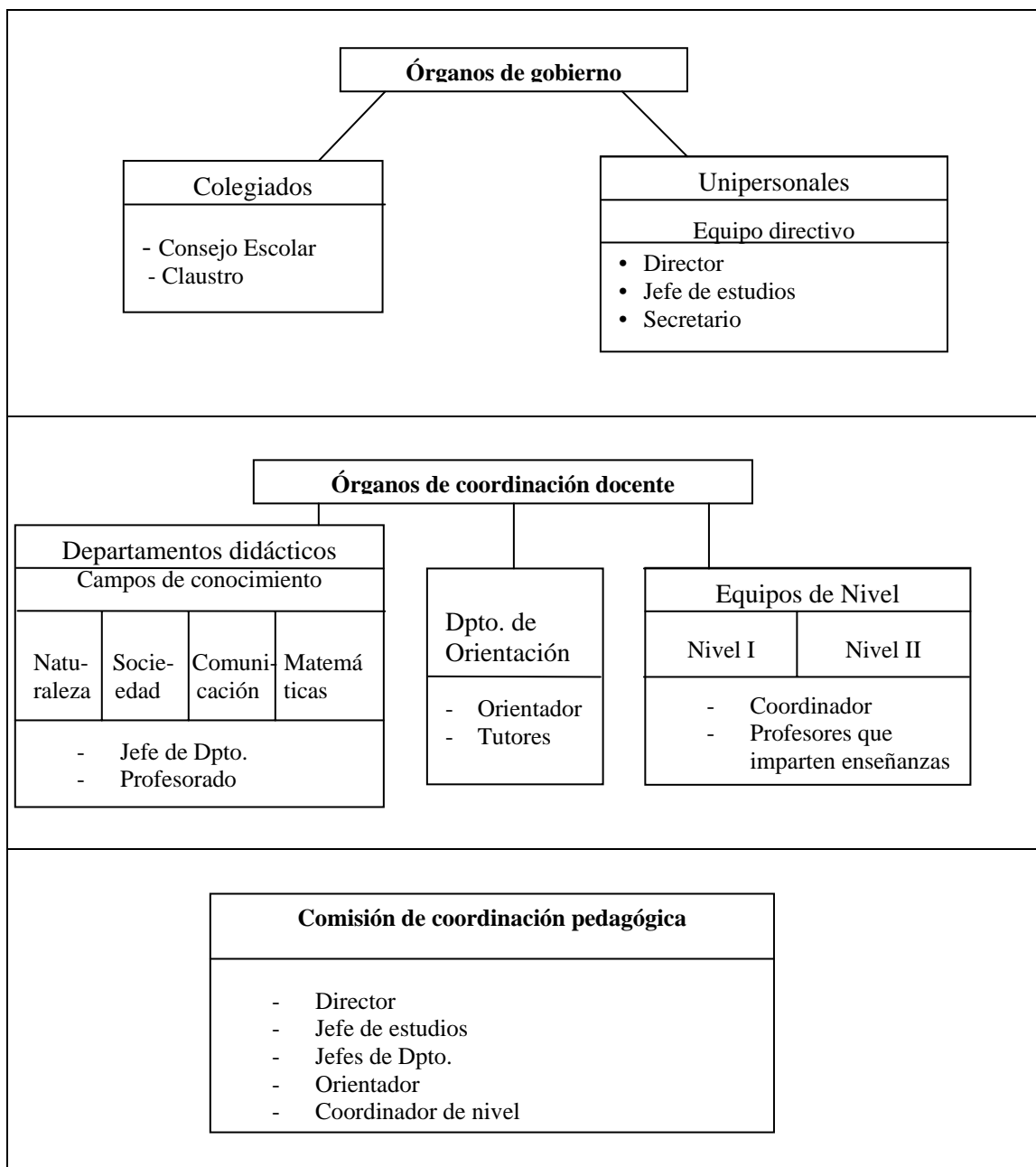
9.3.2.- Normativa ordinaria:

- a) LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo.
- b) LOPEGCE: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros.
- c) Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. (R. D. 82/1996 de 26 de enero).
- d) Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (R. D. 83/1996 de 26 de enero).
- e) Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria. (Orden de 29 de junio de 1994).
- f) LOCE: Ley Orgánica de Calidad en la Educación.

La demanda creciente de formación por parte de los adultos, las líneas de intervención propuestas por los organismos internacionales y el interés por el avance en el desarrollo de nuestro país convierten a los CEPA en un medio idóneo para conseguir la formación de las personas a lo largo de la vida, en el marco de la educación permanente.

9.2.3.- Órganos de gobierno y de funcionamiento

La ausencia de un marco legal específico que regula la organización y el funcionamiento de estas instituciones educativas produce algunas dificultades en la organización y funcionamiento. No obstante, y de acuerdo con la normativa vigente mencionada vamos a describir brevemente los órganos de gobierno y de funcionamiento de estos centros:



Cuadro 24: Órganos de gobierno y de funcionamiento de un CEPA.

A) Órganos de Gobierno

- **Colegiados:** el Consejo Escolar del centro y el Claustro de Profesores.

• *El Consejo Escolar* en los CEPA funciona como órgano de participación de los miembros de la comunidad educativa. Está compuesto por: El

director del centro, que es el presidente, el *jefe de estudios*, los *profesores* elegidos por el claustro y los representantes de los *alumnos*.

- *El Claustro de profesores* constituido por todos los profesores del centro.
- ***Unipersonales***: Director, jefe de estudios y secretario, que forman el equipo directivo del centro. El director no es elegido por el Consejo escolar, por falta de competencias formales; su nombramiento es por designación de los servicios de inspección educativa.

B) Órganos de Coordinación Docente

La introducción de los Órganos de Coordinación Docente en los CEPA, junto con la Comisión de Coordinación Pedagógica, ha supuesto el aspecto más novedoso en la adaptación de los centros a la actual dinámica educativa derivada del desarrollo del Título III de la LOGSE. Los Órganos de Coordinación Docente son los siguientes:

- *Departamentos didácticos*. Existen cuatro Departamentos Didácticos, uno por cada campo de conocimiento: Comunicación, Sociedad, Matemática y Naturaleza. A cada departamento están adscritos y se integran los profesores que imparten enseñanzas de Educación Secundaria. Al frente de cada Departamento Didáctico estará el Jefe de Departamento que ha de ser un profesor de Educación Secundaria.
- *Departamento de Orientación*. Está constituido por el Orientador.
- *Equipos de nivel*. Además de la Educación Secundaria, en un centro

público de personas adultas se imparten las enseñanzas iniciales, estructuradas en dos niveles: Nivel 1 y Nivel II. Los docentes que imparten en cada modalidad de enseñanza están organizados en equipos por cada uno de los dos niveles. Uno de los profesores del grupo actúa como Coordinador del mismo.

C) Comisión de Coordinación Pedagógica

La Comisión de Coordinación Pedagógica está integrada por el Director que es su presidente, el Jefe de Estudios, los Jefes de Departamento, el Orientador y los Coordinadores de Nivel.

La comisión de coordinación pedagógica existente será la encargada de coordinar la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, así como de elaborar sus posibles modificaciones.

Por último, cabe destacar los documentos que cada centro elabora basados en la legislación aludida anteriormente: Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Programación General de aula, Memoria Final y Reglamento de Régimen Interior.

Estos documentos definen el carácter de cada centro, su línea de trabajo, las ofertas formativas, actividades, ámbito de actuación, planificación de las enseñanzas, relaciones con otras instituciones, programas...etc. son el referente que garantiza el buen funcionamiento, potencia la interrelación, la participación y el consenso de los docentes implicados.

CAPÍTULO 10.- EL ENTORNO CEUTÍ

10.1.- Concurrencia mundial en el espacio ceutí

La apertura de las fronteras económicas, las uniones entre naciones, el fomento de empresas multinacionales, la interdependencia planetaria medioambiental, los idiomas transnacionales y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información hacen que en cualquier comunidad local convivan personas de procedencia mundial. Junto a ello en los lugares fronterizos como Ceuta se acentúa aún más.

Ceuta constituye la frontera Sur de Europa con el mundo y el extremo Norte del hemisferio Sur. Se encuentra situada al Norte de África, limitando al Sur con Marruecos, y separada por unos 14 Km. de la Península Ibérica; con una extensión de 19,4 Km².

La consolidación del Estado Autonómico español culmina con la dotación de la condición de “Ciudad Autónoma” a Ceuta y Melilla en 1995. Ceuta afianza su autonomía tras la aprobación de los Estatutos de Autonomía por medio de la Ley Orgánica 1/1995 de 13 de marzo, adquiriendo transferencias en la mayoría de sus competencias; sin embargo en el ámbito educativo continua dependiendo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En los últimos años, Ceuta ha experimentado un considerable incremento de población debido al elevado índice de natalidad y tras la aprobación de la Ley de Extranjería en 1991 a la llegada masiva, de modo permanente, de personas de todo el planeta.

Según el anuario estadístico de 1999, Ceuta tenía en 1996 una población de derecho de 68.796 habitantes y un crecimiento vegetativo del 6,60 %, mientras que España realizó ese mismo año un crecimiento vegetativo del 0,24 %. En 1998 la población de derecho ceutí asciende a 72.117 habitantes, con un crecimiento vegetativo del 6,64 % respecto de 1996.

La internacionalidad de la población ceutí aparece reflejada en su padrón municipal de habitantes que en 1996 manifiesta la existencia de 1.369 ceutíes de origen europeo, 1.622 proceden de África, 21 descienden de América y 96 vienen de Asia.

Podemos destacar en Ceuta el cambio realizado en el saldo migratorio durante la última década, 1986/96, siendo este poco significativo, mientras que en 1998 la población aumentó en 429 personas como consecuencia de esta variable.

De acuerdo con la prensa local diariamente pasan la frontera hispano-marroquí unas 14.000 personas. De estos individuos muchos llegan a Ceuta a trabajar diariamente desde el vecino país marroquí, otros consiguen pasar a la Península inmediatamente con la esperanza de encontrar una vida mejor, otros tienen que pasar cierto tiempo en la ciudad “como pueden” hasta que consiguen atravesar el Estrecho de Gibraltar para alcanzar la Península y otros se asientan en Ceuta arropados por ciudadanos ceutíes. Los ceutíes acogen a toda persona que llega aunque muchas veces se encuentran desbordados de sus posibilidades, como es el momento presente.

La diversidad de la población ceutí queda reflejada en las diferentes etnias, religiones y culturas que conviven en la ciudad. En un primer paseo por Ceuta nos podemos encontrar con personas de múltiples etnias, diferentes edificios de culto de cada una de las religiones: cristianismo, islam, hebrea e hindú; o las más diversas manifestaciones de las culturas, sobre todo, cristiana, musulmana, hebrea, hindú y caló y personas de cualquier nacionalidad del mundo.

Entre ellas, las comunidades hebrea e hindú son consideradas culturas minoritarias pero tienen una gran influencia en el sector económico y comercial. Las otras dos comunidades cristiana y musulmana valoradas como mayoritarias por albergar a mayor número de miembros, apuestan en la economía por diferentes sectores económicos. La comunidad cristiana desarrolla su actividad empresarial fundamentalmente en el sector servicios: funcionarios, militares o comercio; mientras que la comunidad musulmana tiene una dedicación, casi en exclusiva, al sector comercial.

En consonancia con los medios de comunicación hay que resaltar la realización de demasiadas actividades en economía sumergida, con las repercusiones que para la vida social y educativa suelen desencadenar este tipo de actos, como una cierta inseguridad ciudadana y desmotivación hacia el estudio infantil y adulto. Entre los adultos podemos observar que las mujeres musulmanas van dos o más juntas por la calle para no andar desprotegidas, según su cultura de origen y tienen una gran motivación hacia el estudio.

Así mismo, como ciudad frontera tiene que recibir a más personas transeúntes que posibilidades de habitabilidad tiene desencadenando algunos conflictos derivados del desconocimiento del castellano, del alto

índice de analfabetos entre los inmigrantes o de algunos actos vandálicos. Esta diversidad humana identifica, enriquece y, al mismo tiempo, hace más difícil la convivencia.

10.2.- Evolución de la Educación de Personas Adultas en Ceuta

La etapa de 1814 a 1819, gobernada bajo el reinado de Fernando VII, la educación se consideraba un proyecto educativo revolucionario y la tarea de la educación pública fue encomendada a la iglesia cristiana, que estaba presente en todos los órdenes de la vida cotidiana.

No obstante, en Ceuta, en 1815 se da a conocer el documento *Edicto* del Ilustrísimo Sr. D. Andrés Esteban y Gómez, del Consejo de S. M. Obispo de la ciudad y plaza de Ceuta. *Edicto* se encuadra en el campo de la denominada educación no formal, entendiendo ésta, como aquella que se desarrolla fuera del marco escolar y en la que se da un mínimo de intencionalidad y de institucionalización (Carreño, M., 1991) para poder atender a una mayor población analfabeta y que empezaba a ser revolucionaria. Así, el documento *Edicto* tenía finalidad educativa y, también, incluía normas cívico-políticas para potenciar la conducta social de las personas de la época.

El obispado de la ciudad era consciente de las necesidades del pueblo ceutí, en su inmensa mayoría analfabeto (ver cuadro) y de las carencias y deplorables infraestructuras educativas de la enseñanza elemental de la ciudad, como se puede constatar en la petición de D. Fco. Solís, maestro de primeras letras con destino en Ceuta, a la Junta de Abastos de la Ciudad en el *Libro de actas de Junta de Abastos 1801-1804*:

“Que habiendo reconocido las habitaciones bajas de la casa que havita sita en el Callejón del Sr. Obispo, propia de la RI. Junta, ha notado, que un pilarón, que sostiene el pavimento de una Alcoba, está de tal modo inclinado, y fuera de su nivel, que amenaza ruina, por cuyo motivo ha dispuesto desalojar de ella a su familia para evitar cualquier desgracia: que además el lugar escusado, y todo el lienzo de tapia que le sigue, que es medianería con los corrales del canónigo Dn. Francisco de Paula Añino se halla en mala disposición (...) se reconosca la mencionada casa y para en el caso de ser urgente su reparación se ejecute antes del próximo invierno.”

Gracia que espera conseguir de V. SS.

Ceuta 10 de Agosto de 1803.

Aun en la segunda mitad del siglo XIX las tasas de analfabetismo se mantienen en un 59%. Esto motivó el desarrollo de una intensa campaña de alfabetización entre 1860 y 1877.

AÑO	POBACIÓN TOTAL		ALFABETOS	%	TOTAL	ANALFABETOS	%
1860	10.395		4.153	41	41	6.242	59
1877	V	6.559	3.171	49	44,9	3.327	49,02
	H	3.144	1.056	36		2.004	63,74

Cuadro 25: Población total y analfabetos en Ceuta 1.860 y 1.877.

No obstante, tras los diecisiete años de intervención educativa con personas adultas en Ceuta la tasa de analfabetismo no se redujo.

10.2.1.- La educación de adultos en el siglo XX en Ceuta

El panorama de los problemas que aquejan a la ciudad se sigue repitiendo auspiciado por un bajo nivel de instrucción de la población en general y el problema del analfabetismo en particular. Entre las causas que explican el bajo nivel de instrucción de la población se encuentran *“las fuertes oleadas inmigratorias debido a que las actividades en que iban a ocuparse no requerían una elevada cualificación; por otro lado, el porcentaje de población musulmana, la cual contribuye también al incremento de ese bajo nivel de instrucción, que sobre todo en el caso de la población femenina resultaba muy acusado”*. (Carbonel, Y., 1989)

En 1981 se detecta un analfabetismo del 12,4%, las autoridades políticas inician una nueva campaña de escolarización, quedando reducido al 6,80% en 1986, aunque todavía esta cantidad supera la media nacional.

Diversos estudios han constatado que existe una relación directa entre el nivel académico de una población y nivel de desarrollo. Este principio también podemos ratificarlo en Ceuta según un estudio del nivel de instrucción de la población de Ceuta a partir del Padrón Municipal de Habitantes de 1986 realizado por Yolanda Carbonel (1989), cuando Ceuta contaba con una población mayor de diez años de 57.190 habitantes. El nivel de estudios de los habitantes se consideraba a partir de la edad de diez

años estadísticamente en España. Los indicadores utilizados para categorizar el nivel de estudios han sido:

- Nivel A: Analfabetos y sin clasificar (no saben o no contestan para ocultar su ignorancia).
- Nivel B: Sin estudios.
- Nivel C: Enseñanza primaria, media y superior hasta COU.
- Nivel D: Universitarios.

	NIVEL A		NIVEL B		NIVEL C		NIVEL D	
	V	M	V	M	V	M	V	M
% según sexo	26,64	73,76	46,19	53,81	52,92	47,02	75,98	24,02
% Total	6,80		41,17		49,58		2,37	

Cuadro 26: Nivel de estudios de la población ceutí en 1981.

Respecto a la distribución por grupos de edad en el analfabetismo los más altos porcentajes aparecen a partir de 45 años, que reúnen al 67,65%, frente al 4,8% de los individuos comprendidos entre los 15 y 24 años.

En la categoría “sin estudios” o aquellas personas que saben leer y escribir pero no han realizado estudios académicos; representa el 41,17% del total de la población, también muestra una desigual proporción en cuanto al sexo de los individuos, representando el 53,81% el colectivo mujeres, y los grupos de edad de 15-24 años y mayores de 65 años son los más numerosos.

La categoría “enseñanza primaria, media y superior” está integrada por el 49,58% de los habitantes, respecto a la distribución por sexos se reparten 53% varones frente a un 47% de mujeres y atendiendo a grupos de edad, las mayores concentraciones se producen en los grupos 15-24 y 25-34 años disminuyendo progresivamente según aumentamos de edad.

La categoría “universitarios” acoge a un 2,37% del total de la población, un 76% son varones en oposición a un escaso 24% de mujeres y al analizar por edad el mayor número aparece en el grupo 25-34 años.

10.3.- Sistema Educativo actual en Ceuta

De acuerdo con el estudio realizado por el Consejo Económico y Social de la ciudad autónoma de Ceuta en “Memoria 1998, sobre la situación socioeconómica y laboral de la ciudad de Ceuta” el sistema educativo se ha ido adecuando a la LOGSE, desde que comenzara su implantación en el curso 1991/1992.

Para dar respuesta a las necesidades educativas, Ceuta cuenta con 26 centros educativos en los que se imparten los distintos niveles educativos de infantil, primaria, secundaria y educación de personas adultas; distribuidos en dos redes, la pública y la privada. El mayor número de centros se concentra en primaria donde existe más demanda de puestos escolares, como recoge el cuadro.

NÚMERO DE CENTROS POR TIPO DE ENSEÑANZA			
Tipo de Centro Educativo	Número de Centros		
	Público	Privado	Total
Centros de educación primaria (1)	16	8	24
Centros de educación especial	5	0	5
Centros de educación secundaria (2)	5	1	6
Centros de educación de adultos	2	0	2

(1) Niveles de Educación Infantil, Primaria y Primer Ciclo de Secundaria.

(2) Segundo Ciclo de ESO, BUP, COU y FP.

Nota: Los centros con varios tipos de enseñanza aparecen tantas veces como tipo de enseñanza dispone.

Cuadro 27: Número de centros por tipo de enseñanza.

En cuanto a la ratio, todos los centros educativos rebasan la recomendada; llegando a existir un centro de infantil privado con 37,3 alumnos por unidad; observándose una media de alumnado por aula en los centros privados superior a la de los centros públicos de forma generalizada, a excepción de educación infantil y primer ciclo de primaria.

ALUMNOS POR UNIDAD ESCOLAR. EDUC. INFANTIL, PRIMARIA, ESPECIAL Y PRIMER CICLO DE ESO.			
	Centros Públicos	Centros Privados	Total
Educación Infantil	28,60	26,75	28,13
1 Ciclo Primaria	27,30	26,35	27,05
2 Ciclo Primaria	27,24	30,00	27,97
3 Ciclo Primaria	26,44	33,05	28,16
Total Primaria	26,99	29,80	27,73
1 Ciclo ESO	29,65	34,33	30,91

Cuadro 28: Alumnos por unidad escolar en educación Infantil, Primaria y Primer Ciclo de ESO.

Como rasgo más destacado a resaltar en el alumnado es la diversidad en el tipo de religión que profesan, distinguiéndose como religiones mayoritarias la cristiana y la musulmana, junto a otros alumnos hindúes, hebreos, asiáticos, subsajarianos, etc.

ALUMNOS MATRICULADOS POR TIPO DE POBLACIÓN. EDUC. INFANTIL, PRIMARIA, ESPECIAL Y PRIMER CICLO DE ESO. EN EL CURSO 1997/98			
NIVEL EDUCATIVO	ALUMNOS MATRICULADOS		
	Matrícula	Musulmanes	Otros
Educación Infantil	2.644	1.116	58
1er. Ciclo Primaria	2.056	888	49
2º Ciclo Primaria	1.098	783	81
3er Ciclo Primaria	2.168	813	72
1er. Ciclo ESO	1.411	816	93
Educ. Especial	109	57	2
Totales	11.486	4.473	355

Cuadro 29: Alumnos matriculados en el curso 1997/98.

Por lo que se refiere al alumnado matriculado en 2º Ciclo de ESO, BUP, COU, Bachillerato LOGSE y FP en el curso 1997/98 asciende a un total de 3.768.

En Enseñanza de Personas Adultas los dos centros dedicados a este fin atendieron a 1.396 personas realizando intervenciones en formación básica donde se incluye la alfabetización (66% con más de 35 años), Graduado Escolar, ESPA y pruebas no escolarizadas.

En el curso escolar 2000/2001, los ciudadanos ceutíes han dispuesto de 26 centros educativos a los que poder acudir para recibir una formación básica como a continuación se detalla.

CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA			
Nivel Educativo	Número de Centros		
	Públicos	Concertados	Total
Educación Infantil	16	7	23
1er. Ciclo Primaria	16	7	23
2º Ciclo Primaria	16	7	23
3er Ciclo Primaria	16	7	23
1er. Ciclo ESO	16	7	23
2º Ciclo ESO	16	3	19
Educación Especial	1	-	1
Educación de Personas Adultas	2	-	2
Totales	19	7	26

Cuadro 30: Centros educativos en Ceuta

10.4.- Los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas

De acuerdo con la comunicación presentada por Adela Díaz Bárcena y M^a de los Ángeles Piera Amores (1999) en las *Jornadas organizadas por*

la Asociación para el Fomento de la Educación de Adultos en Burgos el Programa Provincial de Educación de Personas Adultas durante el curso 1998/99 desarrolla su intervención en dos Centros de Educación de Personas Adultas:

- 1.- CEPA Miguel Hernández
- 2.- CEPA Edrissis.

10.4.1.- CEPA Miguel Hernández

El CEPA Miguel Hernández es el centro decano de la EPA en Ceuta, su actual ubicación fue inaugurada en el curso 1994/95, cuenta con modernas instalaciones y se encuentra situado en el centro de la ciudad en pleno núcleo comercial y administrativo, en sus inmediaciones está la zona de mayor actividad comercial de la ciudad y distintos servicios administrativos como un centro de salud, palacio de justicia, Delegación del Gobierno en la ciudad y otras direcciones provinciales.

Cuenta con una plantilla de 18 docentes: doce maestros, cinco profesores de Educación Secundaria y un profesor de tecnología; un conserje y una limpiadora. Todos los docentes son definitivos a excepción de los profesores de Educación Secundaria que son interinos.

En la actualidad su oferta formativa se concreta en las siguientes intervenciones:

- **Enseñanzas iniciales (Niveles I y II):** Con un total de ocho grupos en horario de tarde y noche. Su alumnado es, en su mayoría, musulmán y femenino. En muchos casos, además de la necesidad de alfabetizar el alumnado tiene gran interés por aprender el castellano, pues hay una gran cantidad de alumnos de nacionalidad marroquí y con permisos de trabajo que tienen estas dos necesidades. También hay que destacar un grupo de catorce alumnos/as de origen chino.

- **Enseñanza Secundaria de Personas Adultas (Nivel III):** Tras la autorización de su implantación anticipada mediante Orden Ministerial de 24 de julio de 1996, inicia su andadura con un alumnado mayoritariamente adulto, pronto la edad del alumnado empieza a fluctuar y este nivel se convierte en una recuperación del fracaso escolar de los institutos de secundaria, al igual que sucedió con el Graduado Escolar. Además, cada vez aumenta en este nivel el alumnado procedente de la tropa profesional que necesita el título de Graduado en Secundaria para poder seguir, continuar o ascender en el ejército. Durante este curso han funcionado los dos ciclos de ESPA.

- **Preparación para las Pruebas no Escolarizadas de FP.1:** Se vienen desarrollando desde hace dos años las pruebas de acceso al ciclo formativo de auxiliar de clínica, aunque este año (curso 2001/2002) no se imparten por la carencia de profesorado.

- **Programas de Garantía Social:** Se interviene desde hace tres años en la Rama Textil: Bordado en oro con una gran aceptación. Viene

funcionando desde hace tres años, con alumnado eminentemente femenino.

- **Taller:** Asimismo, el bordado en oro se realiza como taller. Y desde el curso 1999/2000 funciona un taller de informática.

10.4.2.- CEPA Edrissis

El CEPA Edrissis se encuentra ubicado en una zona periférica colindando con el centro de la ciudad; este distrito constituye uno de los más poblados y mejor comunicados de la ciudad.

Su plantilla está formada por nueve maestros y dos profesores de taller. Los maestros son todos definitivos.

Este centro ha realizado la siguiente oferta formativa:

- **Enseñanzas iniciales (Niveles I y II):** Funcionan turnos de mañana, tarde y noche. Igualmente, con un alumnado mayoritariamente femenino y en concreto el porcentaje de alumnado femenino musulmán es mayor que en el centro Miguel Hernández.
- **Preparación del examen libre de Graduado Escolar:** Con alumnado similar al del otro centro. Pero aquí se imparten las modalidades presencial y a distancia.
- **Preparación para las Pruebas Libres de FP.1:** Esta oferta se desarrolla en la especialidad de la Rama Sanitaria: Auxiliar de

Clínica y Auxiliar de Farmacia. Una parte importante de este alumnado posee otros estudios y lo ve como una forma gratuita de aumentar el currículo.

Para el curso escolar 2000/2001, la oferta formativa presentada desde la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura es la siguiente:

EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CEUTA													
CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS	MODALIDAD OFICIAL PRESENCIAL							MODALIDAD OFICIAL LIBRE			Modalidad oficial a distancia		
	EDUCACIÓN BÁSICA		E S P A				PREPARACIÓN PRUEBAS DE GRADUADO	AULAS TALLER		PREPARACIÓN PRUEBAS NO ESCOLARIZADAS			Educación básica
	NIVEL I	NIVEL II	MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV		INFORMÁTICA	BORDADO EN ORO	AUXILIAR ADMINIST.	AUXILIAR FARMACIA	AUXILIAER CLÍNICA	
CEPA "EDRISSIS"	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI
CEPA "MIGUEL HERNÁNDEZ"	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO

Cuadro 31: Oferta educativa en los EPA de Ceuta Curso 2000/2001

Durante el curso 2001/2002, los centros de educación de personas adultas han continuado con la misma oferta formativa.

CAPÍTULO 11.- LA PARTICIPACIÓN

11.1.- La participación democrática

Las sociedades democráticas están fundamentadas en la participación y desde la infancia surge la necesidad de formar a los jóvenes ciudadanos en la participación activa y crítica, en las diferentes tareas que se desarrollan en el aula o en el centro, en su organización y elaboración de normas de funcionamiento; erigiendo la actitud participativa en el eje central del modo de actuación de la comunidad educativa del centro. En esta línea, compartimos con Vicente, M. y Mesa, R. (1998: 69) que una escuela democrática es aquella que permite el desarrollo de procesos de diálogo y comunicación entre los sujetos que interactúan en su seno, definición que es propugnada por la LODE y LOGSE, y por oposición, conceptualizan la barrera comunicativa como todo aquello que impide la participación entre los sujetos que interactúan en su seno.

Ya Borrell, N. (1988:135) nos advertía que *“la LODE y la política educativa del gobierno introduce una nueva cultura en el campo organizativo de la escuela, la cual pide una estrategia cultural que no puede quedar ni mucho menos realizada a base de Decretos legislativos, sino que necesita la iniciativa y colaboración de todos los que estamos implicados en este asunto... acentúa no la efectividad sino la afectividad.”*

Más tarde, la LOGSE nos expone en su preámbulo que *“En la educación se transmiten y ejercen los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales”*

En la actualidad los CEPA desde sus proyectos curriculares concretados en los Documentos de Organización de Centro intentan dar respuesta a las necesidades de las personas adultas. Analizados los Documentos de Organización de Centro de la última década aparece en todos explícitamente que el alumnado participa en el Consejo Escolar y en la Comisión Económica. Esta afirmación puede parecer contraria a la que expresan los directores al preguntarles por los representantes del alumnado “a los alumnos no hay quien los pille ni para una reunión”.

También, nos ha llamado la atención el observar en las Memorias Finales de Curso del mismo periodo que tan sólo un centro y a partir de la Memoria del curso 1997/98 detecta como problema la falta de motivación porque produce abandono escolar y la escasa participación del alumnado. A estos problemas no se les ha dado solución en los Documentos de Organización de Centro sucesivos.

Investigados en los mismos los distintos niveles de participación del alumnado en los centros, podemos concluir que es mínima en la última década. Aunque todos los procedimientos democráticos legislados se hayan cumplido, nos muestra que se acata la norma pero la filosofía de la ley de la que emanan las mismas no ha impregnado a los distintos colectivos. Esto nos induce a pensar que la normativa rápidamente la han adaptado a la cultura académica tradicional. Por ejemplo, los currículos continúan siendo preparados por unos pocos, el profesorado, para todo el alumnado, desarrollándose una planificación unidireccional.

Según Martínez, J. B. (1998), un currículo democrático requiere la participación en la clase y en el centro como expresión de:

- Un derecho de aprendizaje, al libre pensamiento y a la libre decisión que respeta las distintas perspectivas y realidades que enriquecen la formación.
- Un valor personal y social donde la regulación de la diversidad se rige por la justicia.
- Un método educativo, cuyas estrategias o principios de trabajo escolar deben permitir la autoconstrucción reconstrucción de sí mismo. (Apple, W., 1997)
- Un contenido básico que permite la reconstrucción del conocimiento. La necesaria contextualización de las normas morales mediante un procedimiento constructivo-dialógico (Rubio Carracedo, J., 1992)

Ante esta situación cabe cuestionarse si es suficiente cumplir con las normas, cómo se avanza en ese proyecto colectivo democrático consciente e intencional aprobado por mayoría, que entre todos han de desarrollar, cómo es considerado el alumnado de los CEPA por el resto de comunidad educativa. Junto a ello, es lo mismo mayoría de votos que participación y entendimiento democrático y convivencia. Estas situaciones muestran las contradicciones de un estado democrático con una escuela que ha de formar para vivir en democracia.

La persona al participar en su proceso educativo y con la comunidad educativa se siente útil, que puede contribuir en algo, que el proyecto colectivo que surja lleva su señal de identidad y que es valiosa. En este sentido, la persona siente que tiene valores y talentos que compartir, que puede aportar algo a los demás, que no es sólo recibir. Pues las personas construyen comunidad al compartir. Compartir es un objetivo de los CEPA según los trípticos divulgativos, pero sería deseable que se comprometan más con este objetivo por ser un lugar privilegiado de formación de las

actuales personas adultas y por constituir una palestra ideal para que los mismos practiquen la participación.

Posiblemente, haya que repensar qué hacen los centros y su comunidad educativa para formar a los individuos como miembros participativos activos y críticos de la sociedad. Ya que, cómo vamos a cimentar sociedades democráticas en las que nos aceptemos y respetemos los unos a los otros cuando otros, unos pocos, proyectan el que va a ser nuestro modelo de ciudadanía. Cómo analiza una escuela multicultural las expectativas, percepciones y las actitudes de los participantes. Especialmente los CEPA que atienden a personas adultas, con poco nivel educativo, mayoritariamente mujeres y con estatus social bajo en contextos multiculturales como son los dos CEPA ceutíes.

Hay que puntualizar que el nivel de participación es distinto según el nivel educativo, el profesorado o el centro educativo de Ceuta, pero para mantener el anonimato se realiza un análisis global de los datos.

La implantación de sistemas participativos en los centros ha de propiciar cauces dinámicos, potenciando la colaboración entre los estamentos legales y evitando convertirlos en marcos reglamentarios jurídicos del constructo participación, que con el tiempo bloqueen la participación surgida de modo informal desde las personas que ejercen el liderazgo en los grupos. Esperamos que la reflexión realizada por la comunidad educativa al colaborar en el trabajo de campo les ayude a seguir profundizando en este ámbito y facilite la comprensión más profunda y mejora de aspectos organizativos, de los procesos didácticos y estrategias de intervención ya que si el modelo actualmente vigente no es el más adecuado, cuál sería el más pertinente.

11.2.- Ámbitos de la participación

Las funciones y objetivos que se le asignan a la escuela han ido modificándose a lo largo de la historia. Estas reformas se han producido como consecuencia de los cambios sociopolíticos, de los distintos papeles asignados a las instituciones, de las experiencias innovadoras y de la evolución del conocimiento científico. Todos ellos han aportado a la escuela sugerentes pensamientos, como la participación, que han supuesto una variación en las concepciones, metas y prácticas educativas.

La participación alude a las distintas formas de entender las relaciones entre los diferentes miembros de una comunidad educativa constituida por los colectivos: profesorado, alumnado y personal no docente. En consonancia con San Fabián, J. L. (1997) y Martínez, J. B. (1998), al referirnos a la participación hemos de distinguir varios ámbitos:

- 1.- El nivel o grado de implicación de los miembros de cada grupo.
- 2.- Las funciones de cada colectivo legalmente definidas.
- 3.- Las competencias necesarias para desarrollar la tarea.
- 4.- La facilitación del clima relacional desde la organización y gestión del centro y aula.

1.- En cuanto al nivel o grado de implicación de cada miembro de un grupo podemos hallar distintas implicaciones según la asunción del grupo de las decisiones facilitadas por el líder, la convergencia colegiada de los

miembros de la comunidad en las decisiones acordadas o autonomía decisional, en definitiva una vía de democratización del conocimiento.

2.- En relación a las funciones de cada colectivo hemos de señalar que la comunidad educativa de cada centro constituye una unidad funcional donde todos sus componentes son corresponsables del futuro del centro. En esta línea, la LOGSE declara en su preámbulo *“la madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso, las dimensiones individual y comunitaria.”* Si queremos que las personas participen en las estructuras formales hemos de crear la cultura participativa en el día a día.

3.- En referencia a las competencias necesarias para desarrollar la tarea puede crear algunas desavenencias entre el profesorado y el alumnado. Unas veces el profesorado se queja de la poca participación y del bajo rendimiento de los alumnos, otras el alumnado expresa que las estrategias utilizadas no son las adecuadas pues se aburren, los aprendizajes que tienen que realizar no son todo lo significativos que desearían y se cansan. Si todo lo regimos por votación obviaremos que previamente a ésta está el diálogo y el debate esencia de la democracia.

Todo ello repercute en el éxito de la actividad propuesta, en la participación en la misma, en el grado de motivación a la hora de aprender y en los resultados alcanzados. Muchas veces se amparan en que eso es lo que el alumnado quiere y a la vez el alumnado expresa que hace lo que le propone el profesorado. Así, pues, motivación y aprendizaje están íntimamente relacionados, una de las razones por la que decidimos hacer la presente tesis.

4.- Por último la facilitación del clima relacional requiere tener en cuenta la cultura del entorno y cómo la comunidad educativa y los órganos de gobierno interpretan la participación. Es más, en las distintas fases de cada tarea diseño, planificación, implementación, análisis de lo ocurrido y resultados de cada persona tendrá unas expectativas e intereses diferentes. Esta multitud de variables permiten que cada centro y cada aula con cada uno de los profesores tengan una auténtica idiosincrasia. Además, cuando hay participación real es más fácil someter a revisión las decisiones adoptadas de forma equivocada.

Todas estas variables pueden originar desequilibrios. Por ejemplo, como indica Paisey, A. (1985) en San Fabián, J. L. (1997: 13), *“la toma de decisiones puede caer en dos tipos de desequilibrios: deprivación decisional, donde la participación deseada supera a la participación actual, y saturación decisional, donde la participación actual supera la participación deseada.”* Pero, en la actualidad se aprecia una gran deprivación decisional en algunas instituciones educativas ya que existen muchos cauces de participación pero una participación mínima. Un modelo participativo requiere que sus miembros se organicen para trabajar en equipo críticamente.

En esta línea, de acuerdo con San Fabián, J. L. (1997) asistimos al fenómeno de la desmovilización social y apatía generalizada hacia la participación social en procesos tan sencillos como los actos electorales donde el índice de participación en éstos en las elecciones municipales de 1999 fueron de un porcentaje del 63,99 %.

En este caso la participación en actos electorales es entendida como la confianza que tiene cada sujeto acerca de su capacidad o posibilidades

reales para poder influir en la vida pública. Las personas participantes en los actos electorales políticos son adultos al igual que lo son las personas que asisten a los CEPA y cabe cuestionarse, ¿aumentaría la participación de los adultos en los CEPA si su participación tuviera repercusión en la vida del aula y del centro? El estado de esta cuestión es analizada a través de un cuestionario con el que descubriremos en que tipo de actividades estarían dispuestos a implicarse.

11.3.- La participación en el sistema educativo

En España se atribuye la responsabilidad a los poderes públicos como garantía fundamental del derecho a la educación. La Administración pública proporciona estructuras de participación a los centros escolares y garantiza su desarrollo a través de sucesivas legislaciones:

- Constitución de 1978.
- LODE.
- LOGSE.
- LOPEGCE.
- LOCE.

La participación es contenida en la Constitución (1978) como una opción del sistema educativo moderno, en el que la comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa. La participación del alumnado queda integrada en la Constitución en su artículo 27 referido al derecho a la educación donde hace dos citas explícitas a su participación en el sistema educativo: *“Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos*

los sectores afectados...” (art. 27.5) y “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.” (art. 27.7)

Para desarrollar estos principios constitucionales surge la LODE (1985) que concibe el sistema escolar como escuela para todos y permite que los centros educativos a través de la educación en la participación de los individuos posean la capacidad de influir en la sociedad. Esta reflexión apareció recogida en el art. 19 donde dispone *“En concordancia con los fines establecidos en la presente Ley, el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los Centros Públicos.”*

La importancia dada a la participación es recogida entre sus fines tanto por la LODE como por la actual LOGSE. En esta línea, la LODE recoge entre sus fines *“La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.”* (art. 2. f) También, la LOGSE en su Preámbulo afirma *“En la educación se transmiten y ejercen los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales.”*

Estos fines se mediatizan con la participación de los distintos agentes implicados. En cuanto al alumnado, la LODE instituye sus derechos y deberes en los artículos 6 y 7. En esta línea, en su art. 6. e) establece como un derecho básico *“Derecho a participar en el funcionamiento y en la vida del Centro, de conformidad con lo dispuesto en la presente Ley”* y además

dice en su art. 7 *“Los alumnos podrán asociarse en función de la edad, creando organizaciones de acuerdo con la Ley y con las normas que, en su caso, reglamentariamente se establezcan.”* A continuación especifica las finalidades que asumirán las asociaciones de alumnos entre las que se destacan:

- a) *“Expresar la opinión de los alumnos en todo aquello que afecte a su situación en los Centros.*
- b) *Colaborar en la labor educativa de los Centros y en las actividades complementarias y extraescolares de los mismos.*
- c) *Promover la participación de los alumnos en los órganos colegiados del Centro.*
- d) *Realizar actividades culturales, deportivas y de fomento de la acción cooperativa y de trabajo en equipo.”*

La participación en los centros en la LODE alcanza la programación general de la enseñanza según establece su art. 27 *“Los Poderes Públicos garantizarán el ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con la participación efectiva de todos los sectores afectados...”*. Esta participación ha de hacerse a través de los órganos colegiados *“Los sectores interesados en la educación participarán en la programación general de la enseñanza, a través de los órganos colegiados...”* (art. 29).

Esta idea es recogida con posterioridad al hablar del Consejo Escolar. Esta Ley establece en su art. 42 que el Consejo Escolar tendrá entre sus atribuciones:

- *“Aprobar el proyecto del presupuesto del Centro.”*

- *“Aprobar y evaluar la programación general del Centro que con carácter anual elabore el equipo directivo.”*
- *“Establecer los criterios sobre la participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas..”*
- *“Establecer las relaciones de colaboración con otros Centros con fines culturales y educativos.”*

Al referirse al profesorado manifiesta en su art. 45. 1 *“El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de éstos en el Centro.”* Por último, el Real Decreto 2376/1985 de 18 de diciembre, en su art. 28 al mencionar la comunidad educativa determina *“El Consejo Escolar del Centro es el órgano propio de participación en el mismo de los diferentes miembros de la Comunidad Escolar”*

Posteriormente la LOGSE ha significado un decidido avance hacia la calidad de la enseñanza pero no incorpora grandes cambios en la conceptualización de la participación del alumnado en los centros educativos y se orienta a conseguir entre sus fines *“la preparación para participar activamente en la vida social y cultural.”* (art. 1.f) Junto a ello, la actividad educativa se desarrollará atendiendo a una serie de principios entre los que destacamos *“El fomento de los hábitos de comportamiento democrático”* (art. 2.e) *“la metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (art. 2.h). Específicamente en el ámbito de la educación de personas adultas plantea como objetivo *“Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica”* (art. 52. 2.c)

Pero el progreso equitativo de una sociedad democrática es fruto del desarrollo de la educación en todos sus niveles. El planteamiento

participativo y los aspectos referentes a la organización y funcionamiento de la LODE necesitan ser adecuados a la nueva realidad educativa. En un intento de asegurar que la participación propugnada en la LODE se realice en óptimas condiciones y de completar la organización y funciones de los órganos de gobierno financiados con fondos públicos para ajustarlos a lo establecido en la LOGSE aparece la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEGCE), que hasta en su nombre incluye el término participación pero ha variado la cuota de participación establecida por la LODE en los centros escolares.

De acuerdo con su preámbulo, esta Ley “obedece a la voluntad de reafirmar con garantías plenas el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones, y de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa...”

En este sentido, la Ley establece unos principios de actuación para garantizar una enseñanza de calidad entre los que enunciamos:

- a) Fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo.
- b) Apoyarán el funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

También, es deseo de esta Ley hacer efectiva la participación en los centros docentes para lo cual “*La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar*” (art. 2.1) al mismo

tiempo manifiesta la participación de la comunidad educativa que *“Las Administraciones educativas fomentarán y garantizarán el ejercicio de la participación democrática de los diferentes sectores de la comunidad educativa.”* (art. 2.3)

Es de resaltar la referencia explícita a la participación en actividades escolares complementarias y extraescolares, en todas sus dimensiones, en su art. 3.2 *“La organización y funcionamiento de los centros facilitará la participación de los profesores, los alumnos y los padres de alumnos, a título individual o a través de sus asociaciones y sus representantes en los Consejos Escolares, en la elección, organización, desarrollo y evaluación de las actividades escolares complementarias”*. Este aumento de funciones para las actividades extraescolares no se corresponde con un aumento en los demás ámbitos de participación.

Pero, estos niveles de participación requieren autonomía de gestión de los centros educativos y para ello determina que *“Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento.”* (art. 5)

La LOPEGCE repercute en la EPA pues puntualiza en su art. 10.4 que los órganos de gobierno de los centros de educación permanente de personas adultas se adecuaran a lo dispuesto para los centros docentes públicos. Esta adecuación ha tenido que hacerla cada centro provocando desavenencias en la comunidad educativa. Por todo ello, el Consejo Escolar de los centros adquiere especial relevancia, quedando sus competencias detalladas en el art.11 de la citada Ley. Algunas de estas atribuciones han

sido modificadas por la reciente Ley de Calidad en la educación quedando reducidas en su mayoría a hacer propuestas y ser informado como podemos observar en el siguiente cuadro.

COMPETENCIAS DEL CONSEJO ESCOLAR	
LOPEGCE	LOCE
1- Establecer las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro.	1- Aprobar el proyecto educativo.
2- Elegir al director del centro.	2- Ser informado de la propuesta a la Administración Educativa del nombramiento.
3- Decidir sobre la admisión de alumnos.	3- Participar en el proceso de admisión de alumnos.
4- Resolver conflictos.	4- Conocer la resolución de conflictos disciplinarios.
5- Aprobar y evaluar la programación general del centro.	5- Formular propuestas al equipo directivo sobre la programación anual.
6- Fijar las directrices de colaboración.	6- Proponer las directrices de colaboración.

Cuadro 32: Diferencias en las competencias del consejo escolar entre LOPEGCE y LOCE.

Por otro lado, es necesario un desarrollo jurídico que recoja lo preceptuado en esta Ley, que garantice el fomento de la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Con esta finalidad surgen el reglamento orgánico de los colegios de educación primaria aprobado por Real Decreto 82/1996 de 26 de enero y el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria aprobado por Real Decreto 83/1996 de 26 de enero,

y el Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.

Además, las instrucciones sobre organización y funcionamiento de los centros que imparten enseñanzas de educación de personas adultas para el curso 2001/2002 dan por supuesto la existencia de Junta de delegados cuando afirma *“El equipo directivo elaborará el Proyecto Educativo del Centro de acuerdo con los criterios establecidos por el Consejo Escolar y las propuestas realizadas por el Claustro y la Junta de delegados.”*

Más específicamente en Educación de Personas Adultas en una Orden de 16 de febrero de 1996 por la que se regulan las enseñanzas iniciales de educación de personas adultas se recoge la participación en el currículo en su art. 2º.1 *“El currículo, que es específico para las personas adultas, no debe limitarse a promover la adquisición de conocimientos y conceptos, sino que debe servir para que desarrollen todas sus capacidades, así como promover su inserción y participación en una sociedad plural.”*

Incluso se llega a puntualizar más en la Resolución de 17 de abril de 1996, que eleva la participación a nivel de objetivo general en las enseñanzas iniciales de los Niveles I y II. Así, para el Nivel I tiene como décimo objetivo *“Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.”* Igualmente esta resolución propone en cuanto a los métodos que *“El método participativo ayuda a la persona adulta a lograr la seguridad que*

proviene de conocer el proceso a seguir y las metas a alcanzar, consiguiendo así una mayor implicación que le permite comprender la utilidad de lo que hace.”

Respecto al Nivel II se pretende proporcionar a la persona adulta una formación que contribuya al desarrollo de las capacidades contenidas en los objetivos generales y entre estos detalla *“Desarrollar actitudes que le faciliten la participación en el ámbito familiar, laboral y social haciendo uso de la tolerancia, la comprensión y la solidaridad,...”*

Junto a ello, la participación es considerada en la anterior Resolución como un criterio explícito de evaluación detallando que hay que evaluar en los Niveles I y II el *“Participar en actividades de grupo respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los deberes y derechos que le corresponden como miembro del mismo.”*

A pesar de todo el desarrollo normativo se desconocen los efectos que ha tenido sobre el alumnado de los CEPA la democratización estructural de los centros educativos. Ésta es una de las razones de esta investigación. La reciente aprobada Ley Orgánica 10/2002 de Calidad en la Educación reincide en la participación y la reafirma como un principio de calidad en el sistema educativo *“La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio”* (art. 1.d). Igualmente la ratifica en el Título III *“De aprendizaje permanente: enseñanzas para las personas adultas”* al

determinar entre sus objetivos “*Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.*” (art.52.2).

En relación a los derechos básicos del alumnado resaltamos dos “*A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad*” (art. 2.2.a) y “*A participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes.*”(art. 2.2.e). También, considera en el deber básico del estudio del alumnado “*Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las orientadas al desarrollo de los currículos*” (art. 2.3.a)

Por otro lado, esta misma ley establece las funciones del profesorado en general entre las que destacamos “*Promover y participar en actividades complementarias, dentro y fuera del recinto educativo,...*” (art. 56.b) y “*La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática.*” (art. 56. c)

En esta línea, concluimos con San Fabián (1994: 21) reflexionando en que “*Si los alumnos sienten lejanos los órganos donde se toman decisiones en la escuela, seguramente se sentirán poco interesados para intervenir en la vida pública, acentuándose el actual alejamiento de las instituciones políticas democráticas respecto a los ciudadanos. Si las experiencias democráticas en los centros y en las aulas contribuyen a la adquisición de conocimientos y actitudes esenciales en la vida de las sociedades democráticas, la educación política, entendida no como un ritualismo patriótico sino como educación para la responsabilidad social, es también una cuestión escolar.*”

11.4.- La participación en las organizaciones educativas

Desde el ámbito educativo, en concreto desde una organización educativa, la participación es, también, un proceso de aprendizaje, un medio para la formación, y no sólo un mecanismo al servicio de la gestión.

Este servicio a la gestión, a veces, es considerado como intromisión en las decisiones que puedan competir a los docentes y no se entiende como una vía de calidad educativa y una forma de asegurar que todos asuman su responsabilidad de la educación.

De acuerdo con San Fabián, J. L. (1997: 14) en la participación en las organizaciones educativas podemos distinguir dos niveles: El nivel político y pedagógico. Los cuales están estrechamente relacionados e incluso se asume que sólo el proceso de participación en la gestión organizativa del centro no se lleva a cabo sin confluir con el segundo nivel referido a la participación pedagógica que nos aproxima a nuestro objeto de estudio.

1.- La participación política en los órganos de gobierno y gestión de los centros colegiados y unipersonales. Ésta dictamina por decreto la participación en los centros y ampara legislativamente su ejecución pero no garantiza su desarrollo en todo el centro, encontrándose ante el gran reto de persuadir a la comunidad educativa para que se comprometa con la filosofía de la norma.

2.- La participación pedagógica en el diseño, implementación y evaluación del currículo. Ésta es entendida como *“la cogestión del*

proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se trata de implicar y desarrollar en el alumnado la capacidad y responsabilidad de su propia formación de manera compartida.” (San Fabián, J. L. 1997: 14). No obstante, Gil, F. (1993: 50) distingue tres contextos de participación:

- En las actividades académicas y extraescolares (contexto académico).
- En la organización del clima relacional del aula (contexto político).
- De cada colectivo de la comunidad educativa (contexto comunitario).

Esta trilogía ha sido investigada cada una por separado. Así, se han encontrado los siguientes resultados en diversas investigaciones:

- 1) La participación de los alumnos en actividades extraescolares aumenta los sentimientos de confianza social. (Zibblatt, D., 1970)
- 2) La participación de los alumnos mejora las actitudes hacia la escuela, la existencia de interacciones más positivas entre los alumnos o su constancia en el trabajo cuando el profesor se ausente. (Conway, J. A., 1984)
- 3) Asumido como uno de los fines básicos del sistema escolar conseguir de los alumnos ciudadanos responsables y comprometidos con los valores democráticos. Se afirma que las actitudes del alumnado hacia el sistema político-social guarda relación con las actitudes hacia el sistema político-escolar, sin que sea una relación causa-efecto unidireccional. (Hepburn, M. A., 1983)
- 4) Las escuelas influyen en la socialización política del alumnado básicamente a través de la forma en que están organizadas. (Harber, C., 1990)

A pesar de esta clasificación, en un centro de enseñanza ideal las tres dimensiones se complementan y refuerzan mutuamente.

También, podemos diferenciar a nivel de espacios físicos entre participación en el aula o en el centro. La participación en el aula en los ámbitos curricular, relacional, organizativo y funcional puede y debe constituirse en uno de los instrumentos para el aprendizaje de la actitud participativa de los alumnos de acuerdo con la enseñanza formal, ya que clarifica y delimita el papel de cada persona y corresponsabiliza en la tarea educadora. Junto a ello, la participación en la vida del centro puede ayudar a romper el prejuicio de que las personas con poca formación tienen menor motivación a participar, desarrollar la participación colegiada y propicia el hacer realidad “aquí todos somos iguales” puesto que son múltiples las investigaciones que avalan las relaciones de desigualdad.

Además, hemos de considerar las experiencias culturales desde el aula en el profesorado y el alumnado, las habilidades que poseen y su motivación a desarrollar una educación integral.

Junto a ello, San Fabián J. L. (1994: 20) sugiere que se pongan en práctica los siguientes requisitos para una pedagogía participativa del alumnado:

- El profesor respete los puntos de vista del alumno y le anime a expresarlos.
- Se le den oportunidades de aprendizaje.
- Se le asignen responsabilidades (no precisamente cuidar la clase).
- Se respeten diferentes puntos de vista.
- Los procedimientos de funcionamiento sean claros, discutidos y

consensuados con la participación de todos.

- El estatus académico del alumnado no sea lo único que se valore.
- Se le den oportunidades para ayudar a compañeros menos aventajados.
- Se establezcan sistemas para conocer periódicamente la opinión de alumnado sobre diversos temas de clase.
- Se fomente el trabajo en grupo.

Además, una pedagogía participativa ha de ponderar al equipo docente. Si no puede ocurrir que el alumnado quiere participar y no sabe cómo, en concreto hemos constatado que en los CEPA no hay junta de delegados y a los representantes del alumnado en el Consejo Escolar, según la dirección, “no hay quien los pille”, pero no obstante llevan siendo los mismos durante la última década.

Posiblemente, la participación política por si sola puede provocar sentimientos de apatía, aunque dicha participación es un paso concomitante al reconocimiento de los derechos del individuo como ciudadano, será la participación pedagógica la que otorgará valor educativo a la participación implicando y corresponsabilizando al alumnado de su propio proceso formativo e impregnando al conjunto de relaciones que se establecen en los centros.

Hemos de resaltar la Junta de Delegados como cauce formal para preparar y discutir los asuntos del Consejo Escolar. Así mismo el grado de asociacionismo que se da entre los agentes del centro aun en el grado más simple o nominal no existe.

Esta serie de hechos nos conducen a hablar de participación disuadida (Gil, F. 1995: 56), o sea, “*que determinados agentes escolares,*

en principio, tendrían una actitud positiva hacia el sistema de los Consejos Escolares o hacia la participación de todos los agentes, en general, en la organización en la vida del centro, pero una experiencia compuesta de reiteradas frustraciones, en cuanto a las expectativas del papel de representación del colectivo, habría empujado hacia la actitud escéptica.”

El nivel de participación es apreciado con distinto valor por el profesorado que por el alumnado. Quizás se nos aclare la duda si compartimos que *“desde un punto de vista organizativo, la participación es un continuo que refleja diferentes grados de acceso que tienen los miembros de una organización a la toma de decisiones”* (San Fabián, J. L., 1992). Los CEPA lo tienen difícil ya que no existen orientaciones para elaborar los distintos reglamentos de organización y funcionamiento del centro teniendo que adaptar en cada caso la legislación de Primaria o de Secundaria.

11.5.- Participación en la vida del aula del alumnado

El objetivo de este capítulo es realizar algunas aportaciones relacionadas con los procesos de institucionalización y relaciones de poder que se dan en las aulas para comprender la participación democrática en las mismas. Dada la joven democracia española, la participación es un contenido de enseñanza-aprendizaje a priorizar y una estrategia para el desarrollo del currículum y de la organización.

El profesorado y el alumnado a veces conciben de modo diferente la participación. Dato que corrobora en la investigación realizada por

Martínez, J. B. (1994) sobre la participación en Educación Secundaria. Este autor encuentra que la participación es entendida por el profesorado de modo restringido como la intervención de los alumnos/as cuando es solicitada por ellos, es decir, guardando turnos al levantar las manos para poder tomar la palabra, respondiendo a las preguntas que hace el profesor/a de forma individual ante él o ella, enjuiciando su intervención al valorar el sentido de la misma, etc., es decir, en cómo se enseña.

En sentido mucho más amplio, según San Fabián, J. L., (1997: 16), la participación del alumnado es entendida desde una perspectiva pedagógica o política, habrá de verse como un proceso cultural en el que se promueven valores, se desarrollan actitudes, se regulan procedimientos y se aprenden procedimientos y aptitudes. Junto a él, Anguita, R. (1998:30) manifiesta que el alumnado concibe los mecanismos participativos utilizados en la toma de decisiones en la construcción del currículo en el aula abarcaría los siguientes aspectos:

- Los proyectos y actividades a realizar en clase.
- Los materiales que se usan en cada momento.
- Cuándo y para qué intervenir en clase.
- El sitio donde sentarse.
- Cómo y cuándo evaluar los trabajos de clase.
- La intervención en poner las notas.

Siguiendo a este autor, la práctica diaria en las aulas generalmente, continúa sucediéndose bajo las cuantificaciones tradicionales. Si la participación del alumnado en el aula tiene lugar como un canal de comunicación unidireccional del profesorado a los estudiantes, se deja fuera toda posibilidad de participación del alumnado, como por ejemplo a

través del ejercicio de las clases magistrales éstas suponen un claro signo de la relación pedagógica que en ella se da. La comunidad educativa tiene asumido que el alumnado va al centro a aprender, entonces por qué no se aprende el valor de la participación. Por ello será necesario que los espacios educativos faciliten los procesos de participación bien garantizando, propiciando o apoyando su desarrollo.

En un intento de reflexionar sobre la participación democrática que puede abarcar todos los ámbitos de la actividad del centro, vamos a analizar algunos condicionantes de la misma en la intervención educativa como ciudadanos del sistema educativo:

- 1.- Edad.
- 2.- Áreas.
- 3.- Clase social.
- 4.- Género.

11.5.1.- La edad

Todas las personas que asisten a los CEPA por número de años se les considera con plena capacidad de actuar y decidir pero el intervalo es tan amplio que en un mismo centro nos encontramos un joven casi adolescente, un adulto o una persona jubilada y próxima a la ancianidad. Aun estando en un mismo nivel académico las competencias, las experiencias, las costumbres, los valores y las capacidades varían de una generación a otra.

Tradicionalmente, según la teoría pedagógica fundamentada en el déficit y la psicología del desarrollo conforme nos vamos haciendo mayores perdemos capacidades. Pero, el conocimiento está estructurado de tal modo que a mayor edad mayor complejidad. Estos dos principios son aparentemente opuestos y sin embargo en los CEPA se sigue conservando la estructura acostumbrada de los contenidos. Por otra parte, hemos de recordar la teoría basada en competencias desde donde se admite que la persona puede perder algunas capacidades y la experiencia vital le ha permitido desarrollar otras que la suplen.

También, hemos de mencionar la correlación positiva en la escolaridad obligatoria de a más edad más nivel de desarrollo y mayor grado de escolarización. Desde una perspectiva reduccionista que justifica las desigualdades entre otras razones por la creencia cultural de que existe una edad para aprender o ser enseñado, la niñez, y otra para enseñar, la adultez. Esta correspondencia desaparece en la edad adulta porque los grandes cambios sociales, políticos y económicos están propiciando una variabilidad, la persona adulta conoce muy bien el pasado, no obstante el exceso de información que le llega y más si es iletrada le hace bajar su autoestima y encontrarse desbordada.

11.5.2.- Las áreas

Las áreas surgen para explicar la realidad en la que viven las personas. Sin embargo, en algunas áreas encontramos grandes problemas para que el alumnado participe en el trabajo académico. Quizás quepa cuestionarse cuál es el método de enseñanza utilizado, cuál es el grado de

implicación de las personas participantes o hasta qué punto el profesorado especialista necesita un reciclaje en su área que le permita democratizar su conocimiento teórico-práctico.

Sería interesante realizar un estudio por áreas de la democratización del conocimiento en la EPA, no obstante excede de nuestra consideración. Igualmente, esta reflexión podemos hacerla para explicar los niveles. Éstos existen para graduar la dificultad de conocimiento explicativo de la realidad. Cabe cuestionarse por qué se participa más en unos niveles que en otros, por qué tienen sentido las asambleas y tutorías sólo en algunos niveles.

11.5.2.1.- La participación en asambleas y tutorías.

Con frecuencia el profesorado manifestamos la dificultad que entraña conseguir la participación del alumnado en asambleas y tutorías. En esta línea, Rodríguez, S. y Murillo, J. (1994) exponen las siguientes razones de ello:

- En los estudiantes (generalmente alumnas) existe un cierto temor, a verbalizar sus opiniones que pudieran ser objeto de burla de algunos compañeros.
- Los contenidos de las asambleas suelen estar alejados de sus vivencias escolares, de manera que, al no ser temas suficientemente atractivos como para acaparar su atención, hubiese una derivación humorística.
- La escasa validez que los alumnos/as conceden a estas experiencias,

ya que de ellas no derivan buenas expectativas de solución a los problemas como resultado de su toma de decisiones.

De acuerdo con Coves, F. y otras (1998), las asambleas de clase han sido concebidas como experiencias donde se toman decisiones colectivas relacionadas con el desarrollo de las clases y se hacen propuestas a los representantes en el Consejo Escolar.

Existe una respuesta unánime en cuanto al escaso interés por participar en las asambleas tanto por el alumnado, profesorado y dirección de los CEPA. Así, al respecto Arnaus, R. y Contreras, J. (1994) indican que a escasa participación muchas veces es debida a dificultades añadidas que están instaladas en la forma en que funciona la institución escolar.

Por otro lado, el hecho de que durante una década aparezcan las mismas personas en los Documentos de Organización de Centro al mismo tiempo que los directores expresan “que siempre que se les avisa de una reunión dicen no tener tiempo” manifiesta la participación representativa del alumnado pero no real. Junto a ello, el admitir por unanimidad que la función de los CEPA consiste en dar un título, todas las funciones quedan supeditadas a ellas.

En este sentido, distintas investigaciones Rayou, P. (1993) y Gil, F. (1993) destacan el temor del alumnado a que se tomen represalias contra el/ella; teniendo el profesorado que resolver cualquier problema directamente.

11.5.3.- La clase social

El constructo clase social ha sido muy estudiado a lo largo de la historia desde distintas corrientes. En concordancia con Martínez, J. B. (1998) aceptamos que clase social es un conjunto de condiciones económicas y culturales que mantienen a los individuos en una posición (no necesariamente estática) que afecta directamente entre otros factores, al grado y modo de implicación escolar de los sujetos en las aulas y en los centros en función de la cultura escolar y las condiciones culturales, sociales y educativas del propio centro.

En nuestra encuesta nos hemos aproximado al concepto clase social a través de las preguntas nivel de estudios de los padres, cultura y tipo de trabajo. En función de la clase social baja, media o alta a la que pertenece el alumnado intentaremos comparar:

- Las razones por las que acuden al centro.
- Los argumentos por los que creen que se abandona el centro.
- Las actividades en las que estarían dispuestos a participar.
- Cuáles son más críticos.

11.5.4.- El género

Históricamente numerosas investigaciones ratifican que vivimos en una sociedad androcéntrica que incluso los libros escolares lo denotan; pero

se han producido explicaciones menos científicas como las que identifica Harding, S., (1996) entre las que destacamos:

- El olvido de la emoción, ya que, los hechos sociales se explican en función de la racionalidad weberiana.
- El énfasis en lo público que nos hace identificar la sociedad con lo representativo menosvalorando la vida privada.
- El olvido del impacto de las diferencias de género en los seres humanos.
- Ciertas metodologías de investigación en cuyos resultados cuantifican por personas y no extraen resultados en función del género.

Esta perspectiva potencia la opinión del varón permaneciendo oculta la de la mujer. En esta tesis se muestra una aproximación a la característica género superficial no obstante analizaremos qué % de encuestados hay de cada género y si las alumnas son más participativas que los alumnos.

EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 12.-METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

12.1.- PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

La sociedad de la información y del conocimiento en que vivimos nos obliga a un aprendizaje permanente, pero hay espacios, como Ceuta, en los que parece que se vive en otra sociedad pues, no se detecta una mayor demanda de formación en los CEPA.

Junto a ello, encontramos que hay un índice de fracaso escolar alto en la ESO y que las estadísticas nos revelan un elevado porcentaje de personas sin estudios, de personas inmigrantes de otros países o de una alta tasa de paro. En definitiva, hay gran contingente humano, con diversas necesidades educativas por satisfacer para facilitarle su integración social.

Tradicionalmente, las teorías del déficit han demostrado que a menor nivel de estudios menor participación en los procesos formativos y menor participación en los ámbitos social, económico y cultural. Sin embargo, van apareciendo investigaciones como la de CREA (1993-94) que es contundente al afirmar que *“Cuando la EA sustituye la oferta de exclusión cultural de la comunidad se produce un aumento sensible de la participación”*, o la de Hermoso, T. (1999) quien defiende que *“La selección encubierta del público en EA se verá incrementada quedando aun más marginados, precisamente, aquellos colectivos más necesitados de educación, instalándose en los centros de EA cada vez más un ethos de clase media, siguiendo, de este modo, la tendencia de otros países desarrollados en los que las personas con mayores niveles educativos son*

las que más aprovechan las oportunidades existentes, dando lugar a una dualización de la población adulta entre participantes y no participantes en EA.”

En esta línea, intentamos indagar y reflexionar sobre los motivos por los que las personas que acuden a los CEPA pronto dejan de asistir, aun partiendo de una oferta educativa adaptada a las necesidades detectadas, lo que nos induce a considerar que una mayor participación en los Centros aumentará la motivación para acudir y permanecer en los mismos.

12.1.1.- Objetivos de la investigación

La sociedad que nos rodea, también, es pragmática y de mercado. Parece que careciéramos de tiempo para la educación. No obstante, la motivación de la persona adulta hacia la educación puede aumentarse, entre otras soluciones, con la puesta en marcha de actuaciones participativas en los centros desencadenando éstas una disminución del abandono y mayor desarrollo de la humanidad. Estas reflexiones nos inducen a plantear la siguiente hipótesis de trabajo:

“La participación del alumnado en los centros de educación de personas adultas es un medio para satisfacer necesidades básicas educativas y aumentar la motivación de los mismos sobre todo en contextos multiculturales, como es el caso de Ceuta”.

En esta investigación hemos partido de que la persona necesita tener satisfechas ciertas necesidades básicas para que tenga motivación hacia su formación y más especialmente en los entornos multiculturales. Ahora bien, cada persona puede tener diversos y múltiples motivos para querer actuar. Intervención que conlleva un proceso participativo pudiendo ser considerado como fin, medio o proceso.

Tal complejidad de la temática que nos hemos propuesto abordar nos ha llevado a centrarnos con objeto de dar coherencia a la presente investigación. Una vez realizada una fundamentación teórica a las preguntas iniciales necesitamos elaborar un plan o método que guíe la recogida de datos, su análisis e interpretación porque de acuerdo con Alvira (1986) *“un buen plan de investigación está en función de los fines u objetivos fijados y de su coherencia con el marco teórico que le da sentido y significado.”* En nuestro proceso de investigación nos proponemos los siguientes objetivos generales:

- *Conocer las características del alumnado que acude a los CEPA en el ámbito ceutí.*
- *Analizar los motivos por los que las personas acuden a los CEPA.*
- *Analizar las razones por las que las personas abandonan los CEPA.*
- *Identificar las necesidades educativas de las personas que asisten a los CEPA.*
- *Indagar en el valor de la participación para fomentar la motivación la construcción de una sociedad democrática, pluralista e intercultural.*
- *Conocer el interés de la comunidad educativa por mejorar la educación de adultos en contextos multiculturales.*

El contenido de la investigación se articula en varias dimensiones: las vamos a desarrollar desde las preguntas del cuestionario ofreciéndonos información sobre el alumnado y el profesorado de los CEPA ceutíes. Con la primera dimensión, datos sociodemográficos, conoceremos las características de la muestra. El análisis de la segunda dimensión: Motivación, nos permitirá averiguar los motivos por los que las personas acuden a estos centros. La tercera dimensión: abandono del centro facilitará analizar las razones por las que las personas abandonan el proceso de formación. La cuarta dimensión: asociacionismo, apreciaremos su disponibilidad. La quinta dimensión: participación, nos facilitará identificar nuevas necesidades educativas de las personas que acuden a los CEPA y el análisis multivariante nos proporcionará el valor de la participación para fomentar la motivación.

12.2.- METODOLOGÍA

2.1.- Conceptualización metodológica

El término metodología engloba múltiples dimensiones. Entre las acepciones de metodología encontradas en los textos (Arnal J. y otros, 1992) están:

- a) Como “*la lógica de la investigación*”. En sentido general, en las ciencias sociales por metodología se entiende la manera de realizar la investigación, el modo de enfocar los problemas y de buscar las respuestas; el estudio sistemático y lógico de los

principios que rigen la investigación (Walker, 1985 y Taylor y Bogdan, 1986).

- b) Como “*la lógica de los métodos*”. En sentido estricto, metodología significa la lógica de los métodos. Su tarea fundamental es el estudio, la descripción, explicación y justificación de los métodos, y no los métodos mismos (Kaplan, 1964). Es decir, la lógica de los métodos elabora una teoría de los métodos.
- c) Como “*proceso de investigación*”: la metodología es considerada también como un conjunto de operaciones conscientes, más o menos sistemáticas (fases o etapas), que se inscriben en el tiempo y cuyo rol consiste en lograr los objetivos fijados (Goyette, 1984).

En los contextos educativos son múltiples los problemas de investigación, las maneras de llevar a cabo una investigación y las formas de buscar respuestas y cada uno de estos factores requiere de distinta metodología.

La metodología va a definir el marco conceptual desde el que resolvemos nuestro problema de investigación. Además es punto de partida para la producción del conocimiento y avance de la ciencia porque mediante ella nos cuestionamos la hipótesis, qué podemos hacer para responderlos y qué sentido cobran los resultados.

2.2.- Paradigmas de investigación

Las distintas líneas de producción del conocimiento configuran las matrices disciplinares mantenidas por una comunidad científica y en la actualidad son denominadas paradigmas.

Las prácticas científico educativas se desarrollan inmersas en nuevos contextos históricos e influenciadas por numerosas circunstancias socio-culturales donde investigadores e investigados están incluidos.

En consonancia con la aportación de Kuhn (1962), cit. en Colás (2001), los paradigmas constituyen un marco de referencia teórico sustantivo y una orientación metodológica.

Según Arnal, J. y otros (1992) y Colás, P. (1993), las tres grandes perspectivas metodológicas o paradigmas metodológicos que subyacen en la construcción del conocimiento científico son:

- **Perspectiva empírico-analítica o cuantitativa, positivista, científica, objetivista o clásica** trata de explicar los fenómenos y predecir los acontecimientos futuros situando el conocimiento en el plano de la realidad y no de la creación. Importa sólo la conducta observable y cuantificable.
- **Perspectiva humanístico interpretativa, subjetivista o cualitativa** interpreta los fenómenos fijándose en la explicación subjetiva mediante la comprensión de la realidad social desde dentro.
- **Perspectiva orientada a la práctica educativa o crítica**, según McTaggart (1988), este paradigma es una alternativa al interpretativo y cuyo estilo participativo y subjetivo está orientado hacia el cambio.

La metodología ha de ser la adecuada a la hipótesis de la investigación y a los objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación. En la presente investigación hemos optado por una metodología descriptiva. Ésta “*tiene como principal objetivo el describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable.*” (Colás, P., 1992: 177) Según esta misma autora se identifican cuatro tipos básicos de métodos descriptivos:

- a) Los estudios tipo encuesta orientados a la descripción de una situación dada. Método utilizado en nuestra investigación.
- b) Los estudios analíticos, en los que el fenómeno es analizado en términos de sus componentes básicos.
- c) Los estudios observacionales, caracterizados porque la información es recogida de forma directa de los sujetos observados.
- d) Los estudios sobre el desarrollo, que tienen como principal objetivo investigar patrones y secuencias de desarrollo y/o cambio como una función del tiempo.

Las principales técnicas de recogida de datos son las encuestas, tests estandarizados y escalas de actitudes.

2.3.- Enfoques contemporáneos de la investigación cualitativa

Las preocupaciones de la investigación cualitativa han ido generando una serie de corrientes de pensamiento o escuelas fuertemente ligadas a un interés por un tipo de temáticas determinadas. Estas temáticas las resume Tesch (1990, cit. en Buendía L. y otros, 1999) en las tres primeras tendencias que presentamos a continuación, a las cuales, Buendía, L. y otros añaden los estudios orientados al cambio:

ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	
Tipo de estudios	Temáticas
<p>A. Estudios de Lenguaje.</p> <p>Se interesan por el uso del lenguaje y el significado de las palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis clásico de contenido. - Análisis etnográfico de contenido. - Análisis del discurso. - Estudio de Documentos.
<p>B. Estudios descriptivo/Interpretativos.</p> <p>El objetivo primordial consiste en la captación del significado de un fenómeno o situación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Etnografía clásica. - Etnografía estructural. - Etnografía de la comunicación.
<p>C. Estudios de Orientación Teórica.</p> <p>Se persigue la construcción de teoría fundamentada, en base a la búsqueda sistemática de explicaciones y relaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Etnometodología. - Etnosciencia. - Análisis estructural de eventos. - Construcción de teoría fundamentada. - Interaccionismo simbólico.

<p>D. Estudios orientados al Cambio.</p> <p>Se ocupa de la incorporación de mejoras, innovaciones y cambios través de programas de intervención orientados por estrategias sistemáticas de reflexión, emancipación y crítica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación Acción Participativa. - Investigación Acción Colaborativa. - Investigación Acción Técnica.
--	--

Cuadro 33: Tendencias y preocupaciones de la Investigación Cualitativa

En la etnografía estructural, uno de los modelos de investigación utilizados es el estudio de casos. Éste se concibe como el “*análisis holístico e intensivo de un suceso particular que se produce en un determinado contexto y que requiere múltiples fuentes de información.*” (Guba y Lincoln, 1981; Bogdan y Bilken, 1982; Walker, 1983; MacClintock y col., 1983; Adelman y col., 1984; Merina, 1988).

A partir de los más destacados autores que tratan el método de estudio de casos y de acuerdo con Martínez Sánchez, A. (1994) indicamos sus principales características:

- Remite a una referencia, a una unidad de estudio individual, el caso es un ejemplo de algo.
- Exigencia de un examen holístico, intensivo y sistemático.
- Necesidad de obtener información desde múltiples perspectivas.
- Necesidad de considerar las características del contexto.
- Tiene un carácter activo y dinámico.
- Permite identificar los distintos procesos interactivos que caracterizan la situación estudiada.
- Supone una estrategia, encaminada a la toma de decisiones.

Hemos elegido este método de investigación para la presentación del caso objeto de estudio, Ceuta, en la comprensión de las motivaciones y prioridades de participación, como elemento motivador del alumnado multicultural de los CEPA en contextos pluriculturales.

Para entender las necesidades humanas que se producen en un determinado contexto, es necesario conocer y el comprender las interacciones que se producen en los sistemas. Desde este planteamiento, la participación del alumnado en los CEPA ayuda a comprender el grado de motivación hacia el aprendizaje.

Este es el marco teórico y metodológico que en líneas generales orienta el caso de los CEPA de Ceuta. Dadas las características del mismo se precisa la triangulación de informantes con la técnica por encuesta para posibilitar la validación de la investigación.

2.4.- Evaluación de programas

2.4.1.- *Concepto de Programa*

El término programa se utiliza con mucha frecuencia, en un intento de definir este concepto presentamos diversas propuestas recogidas por Morrill (1980: 332), (cit. en Álvarez, M. y otros, 1998) lo define como una “*experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada a satisfacer las necesidades de los estudiantes.*” Para Barr, Keating et al. (1985: 3) consiste en un plan basado en una teoría, a partir del cual se emprende una acción hacia una meta en el contexto. Rodríguez Espinar et

al. (1993: 233) expresan que un programa es un conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores de un centro. Riart (1996: 50) indica que programa es una planificación y ejecución, en determinados periodos de tiempo de unos contenidos (conceptuales, actitudinales o procedimentales), encaminados a lograr unos objetivos determinados a partir de unas necesidades (preventivas, de desarrollo o de intervención) de las personas, grupos o instituciones inmersas en un contexto espacio-temporal determinado. Según Rodríguez, S. y otros (1993: 594), programa es una actividad sistemática e intencional diseñada para producir cambios esperados en los sujetos a los cuales se expone.

Por nuestra parte, asumimos con Álvarez, M. y otros (1997) una concepción de programa como una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias.

La evaluación debe orientar la actividad educativa en general, no sólo la actividad ejercida por el profesor sobre el alumno sino también, la evaluación afecta a los procesos educativos, a los programas, a los centros y al profesorado. Especialmente éste propiciará el análisis y valoración de la información recogida para posteriormente tomar decisiones en función del juicio de valor emitido a dicha información. Así, la LOGSE en su art. 2.3.f establece el siguiente principio en el que se desarrollará la actividad educativa *“La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema”*.

La evaluación del sistema educativo se concreta en la evaluación que realizan los centros educativos. Prescriptivamente todos los centros realizan una evaluación interna obligatoria a través de la memoria final anual. La memoria final recoge criterios del funcionamiento y organización de los centros

Incluso la misma evaluación del alumnado “*es una evaluación con carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo al proporcionar información constante sobre si este proceso se adapta a las necesidades y posibilidades del sujeto, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que aparezcan disfuncionales*”. (Diseño Curricular Base, 1989).

La evaluación entraña un proceso de recogida y análisis de información relevante en que apoyar un juicio de valor sobre la entidad evaluada que sirve de base para una eventual toma de decisiones. (Stufflebeam, 1971).

En cuanto al concepto evaluación de programas ha ido evolucionando. Hoy en día se acepta mayoritariamente que una de las finalidades de la evaluación de programas es contribuir a la mejora del mismo.

La evaluación de programas se presenta en múltiples definiciones. López, N. y Sola, T. (1999), De la Orden (1985) y Cabrera (1987) recogen la siguiente definición en sentido amplio: *La evaluación de programas, se concibe como el proceso de recogida y análisis de la información relevante para apoyar un juicio de valor como soporte para tomar decisiones sobre programas educativos.*

La filosofía formativa o de mejora en la que está inspirada la LOGSE conlleva que la evaluación de programas desencadene una mejora en el logro de las metas del programa, en la técnica del programa y en la mejora del personal. Se considera que la evaluación de programas es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnico, de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del grupo social en que se encuentra inmerso.

Por tanto en la evaluación de programas hemos de tener en cuenta la comunidad educativa, el contexto y la normativa legislativa, en nuestro caso del MECED para conocer como inciden cada uno de ellos en la educación y en la formación del alumnado.

El proceso de evaluación de programas desarrolla un procedimiento en el que se pueden distinguir tres tareas fundamentales: Recogida de información, establecimiento de los criterios y referencias a valorar y decisiones de mejora, que se realizarán en la investigación de cada uno de los momentos y dimensiones de la misma.

Pérez Yuste, R. (cit. en Colás, P. y Buendía, L, 1993), desde una concepción global nos ofrece los siguientes momentos de evaluación de programas:

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS		
MOMENTO	DIMENSIONES	OBJETO
INICIAL, EL PROGRAMA EN SI MISMO	CALIDAD INTRÍNSECA DEL PROGRAMA	Contenido del programa Calidad técnica Evaluabilidad
	ADECUACIÓN A LOS DESTINATARIOS	Respuesta a necesidades Carencias priorización
	ADECUACIÓN SITUACIÓN DE PARTIDA	Viabilidad
EL PROGRAMA EN SU DESARROLLO	EJECUCIÓN O DESARROLLO	Actividades Secuencias Temporalización Flexibilidad
	MARCO O CONTEXTO DE APLICACIÓN	Clima social Coherencia institucional
FINAL EL PROGRAMA EN SUS RESULTADOS	MEDIDA Y LOGROS	Constatación Contraste
	VALORACIÓN DE LOS LOGROS	Criterios
	CONTINUIDAD DEL PROGRAMA	Decisiones Incorporación de las mejoras. Plan de seguimiento

Cuadro 34: Evaluación de programas (Pérez Yuste, R.)

Partiendo del interrogante con que iniciábamos esta investigación “*si el programa de EPA responde a las necesidades del alumnado*” nos obliga a detenernos en el momento inicial de evaluación del programa, en su dimensión adecuación a los destinatarios con el objetivo de indagar en las necesidades del alumnado, sus carencias y propuesta de posible priorización de necesidades expresadas.

Este planteamiento obedece a valorar que la educación tiene como finalidad la formación integral y la preparación para una vida social, democrática y, en nuestro caso, multicultural; donde la permanente movilidad del alumnado nos invita a analizar los cambios de las necesidades para garantizar la adecuada conexión de estas características

generales, la práctica concreta del aula, la mejora de los centros y, en definitiva, del sistema educativo.

La participación de los distintos sectores va a ser por si misma un indicador de mejora cualitativa del centro, pues genera implicación, toma de conciencia y corresponsabilidad con el centro educativo.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, decidimos utilizar la estrategia de triangulación de perspectivas de los agentes informantes que permite interpretar lo que sucede en el centro *“desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema”* (Elliot, 1990: 25). En nuestro caso, el alumnado y los docentes implicados en la investigación.

12.3. - INVESTIGACIÓN POR ENCUESTA

Entre las teorías que apoyan el procedimiento de investigación por encuesta existen dos grandes grupos (García Ferrando, M. y otros, 1994: 275-333): una teoría matemática, rigurosa, basada en unos principios estadísticos que regulan las relaciones entre población y muestra extraída de ella, y una teoría sociopsicológica de la comunicación, donde la encuesta se apoya en la conversación entre dos interlocutores, encuestador y encuestado.

Centrándonos en el primer grupo, *“La investigación por encuesta debe traducir las variables empíricas sobre las que se desea obtener información en preguntas concretas sobre la realidad social que se ha de investigar, capaces de suscitar respuestas únicas y claras”* (Sierra Bravo,

1985, cit. en Colás y Buendía, 1992). Las técnicas utilizadas en esta investigación para la recogida de datos son de carácter cualitativo, en la exploración y valoración de la comunidad educativa acerca de las motivaciones por las que el alumnado acude al centro, el abandono como desmotivación y reacción a no encontrar la respuesta a sus expectativas y la participación como indicador clave de un modelo educativo para la educación de adultos en contextos multiculturales.

De acuerdo con González (1999: 134), las encuestas, entendidas en su sentido amplio, incluyen tanto los estudios que utilizan como instrumento de recogida de datos un cuestionario como los que se realizan mediante entrevistas.

La finalidad de la encuesta es obtener mediciones cuantitativas de aspectos, tanto subjetivos como objetivos, de la población sobre la que se realiza el estudio. Además, *“las encuestas de opiniones y actitudes nos proporcionan, en definitiva, sucesivas radiografías del estado coyuntural de la opinión pública dominante.”* (Ortí, A., 1994)

Por otra parte, en función de la dimensión temporal de la recogida de datos nos encontramos ante un diseño transversal, que *“es el más utilizado en la investigación por encuesta. Los datos se recogen, sobre uno o más grupos de sujetos, en un sólo momento temporal; se trata del estudio en un determinado corte puntual en el tiempo, en el que se obtienen las medidas a tratar”* (Dwyer, 1983, cit. en Buendía, L. y otras, 1997)

Según la anterior clasificación para nuestra investigación por encuesta utilizamos el cuestionario, como instrumento de recogida de datos. Nos decidimos por la investigación por encuesta porque se adecuaba

a nuestros objetivos, ya que la encuesta permite acceder a fenómenos subjetivos y pretéritos de la población objeto de estudio y conocer la opinión de la muestra en el momento que la realizaron la encuesta.

3.1.- Descripción del cuestionario

El cuestionario es el instrumento básico de la investigación por encuesta. El cuestionario nos permite encontrar información sobre hechos, creencias y actitudes sociales y personales. También, Colás (1993) afirma que el cuestionario consiste en un listado de cuestiones o preguntas intencionalmente organizadas, redactadas por el investigador con el objeto de recoger de forma sistemática y ordenada un conjunto de informaciones precisas acerca de las variables objeto de investigación.

En este sentido, lo hemos considerado pertinente para esta investigación. La información obtenida mediante el cuestionario es abundante y fácil de conseguir pero suele tener escasa profundidad. Coincidimos con Seltiz y otros (1976, cit. en Buendía y otros, 1999) que las ventajas del cuestionario estriban en:

1. Ser un proceso relativamente barato y fácil de aplicar a los sujetos.
2. Uniformizar en las distintas aplicaciones a los individuos, debido a su naturaleza impersonal.
3. Facilitar la libertad para la respuesta por el anonimato.
4. Conceder al sujeto el tiempo que necesite para razonar la respuesta.
5. Obtener de una población numerosa abundante información, que suele ir en detrimento de la profundidad.

De acuerdo con Cohen y Manion (1980, cit. en Colás y Buendía, 1992), el proceso seguido para realizar un estudio con cuestionario es el siguiente: elaboración del cuestionario y procesos de validación.

3.2.- Instrumentación del cuestionario

La instrumentación implica no sólo la recogida o diseño de los instrumentos, sino las condiciones en que se aplicarán. (Hernández, F. 1997: 31) En este sentido, en este apartado abordaremos:

- 1- La elaboración del cuestionario.
- 2- Los procesos de validación.
- 3- El estudio piloto.
- 4- El muestreo.
- 5- El trabajo de campo.

3.2.1.- Elaboración del cuestionario

Con el cuestionario pretendemos averiguar los puntos fuertes y débiles de las preguntas que dan respuesta a los objetivos planteados.

De acuerdo con Martín, L. (2003), las reglas básicas a seguir en la elaboración del cuestionario son:

- A) Controlar la amplitud del cuestionario, siendo una duración recomendada treinta minutos. Esta norma vimos que se cumplía cuando los grupos contestaron al cuestionario piloto.
- B) Tener en cuenta el efecto de irradiación. Lo hemos considerado ordenando las preguntas desde lo más general a lo más específico.
- C) Añadir datos socio-demográficos. En todas las encuestas han de recogerse los datos personales del encuestado.
- D) Realizar mezclas de preguntas. Cada dimensión estudiada es muy amplia y tiene varios bloques temáticos; por ello hemos optado por mezclar preguntas.

Las preguntas constituyen un elemento básico en el cuestionario y son la expresión interrogativa o enunciativa de las variables empíricas respecto a las que interesa obtener información. Las preguntas fueron redactadas tras la revisión de la literatura de la que extrajimos una serie de tópicos, y de la lectura de lo que hasta el momento había hecho un CEPA del Proyecto Educativo de Centro. Del banco de preguntas seleccionamos las más representativas, que conforman las distintas dimensiones. Según Lizasdain, L. y Joaristi L. (1998) existen diferentes criterios de agrupar las preguntas entre ellas están por el formato de respuesta, por su medida y tipo de variable.

Según el formato de respuesta se encuentran:

- a) Preguntas cerradas: son aquellas cuyas posibles respuestas ya están establecidas de antemano.
- b) Preguntas abiertas: este tipo de preguntas no presentan una serie de respuestas ya establecidas, sino que el encuestado tiene la libertad de responder lo que quiera.

- c) Preguntas semicerradas: consiste fundamentalmente en añadirle a la lista de respuesta otras posibilidades no previstas por el investigador.
- d) Preguntas filtro: están destinadas a seleccionar una subcuestión de población con unas características determinadas, a la que interesa realizar una batería de preguntas.
- e) Preguntas sobre actitudes y opiniones: tratan de recoger las valoraciones subjetivas de los sujetos, referidas a objetos o situaciones. Permiten conocer la orientación y la intensidad de las valoraciones. Para ello se suelen utilizar una serie de escalas estandarizadas en las que se ha de posicionar el sujeto. Entre los distintos tipos de escalas más frecuentemente utilizadas están: La escala de Thurstone, escala de Guttman, escala de Likert, escala Osgood o escala de rango.

En el cuestionario hemos utilizado preguntas cerradas, abiertas, semicerradas y del tipo escala de Likert. Hemos incluido preguntas cerradas porque son de más fácil respuesta, incorporando la opción “otros”, para que los encuestados puedan contestar cuando sus circunstancias no estén recogidas; preguntas abiertas, para aquellos casos que puede tener un rango amplísimo de respuesta como “la edad”, o sea, ser mayor de 18 años, o desconocemos lo que puedan contestar; preguntas semicerradas, al final de cada dimensión, se presenta la pregunta “otras: escríbelas”, pues a pesar de haber intentado ser exhaustivos, pueden tener otras razones, que ignoramos; preguntas sobre actitudes y opiniones del tipo escala de Likert, con cinco valores, que van desde “nada o muy poco importante” (valor 1) hasta “mucho o muy importante” (valor 5).

Por su medida las hay nominales, ordinales y ordinal alto. A las ordinales alto le hemos asignado un valor genérico progresivo en forma de

escala de Likert que se mide de la siguiente forma: 1 es Nada o Muy poco importante, 2 es Poco o Poco importante, 3 es Algo o Importante, 4 es Bastante o Bastante importante y 5 es Mucho o Muy importante

Todas las variables son del tipo numérico y las semicerradas se han recodificado.

El cuestionario del alumnado tiene un total de 112 preguntas distribuidas en independientes, las variables sociodemográficas, y dependientes, el resto, y que constituyen las dimensiones: motivación, abandono, asociacionismo y participación. Y el cuestionario del profesorado tiene 110 preguntas.

3.2.2.- Procesos de validación

El cuestionario piloto del alumnado fue validado por el procedimiento de “juicio de expertos” cuyas aportaciones permitieron la construcción del cuestionario definitivo (Anexo II). Posteriormente se seleccionó un grupo piloto en cada CEPA, a fin de complementar la validación de contenido del mismo.

Con la validación del cuestionario piloto (Anexo I) hemos intentado detectar las necesidades, pero también consideramos importante conocer las potencialidades y competencias del alumnado y del profesorado como vía para satisfacer las necesidades.

La colaboración de los Centros ha sido óptima. Éstos han tenido una

disponibilidad absoluta en todo momento. Además, desde el primer momento, los directores nos advirtieron de que se podían presentar algunos obstáculos, como que “algún profesor no quisiera colaborar”, “que algún alumno viese el cuestionario algo indiscreto” aunque sabían que era anónimo, o “que al alumnado de Nivel I les iba a ser muy difícil contestarlo porque no lo saben leer.”

El cuestionario piloto se pasó a juicio de expertos realizado por el equipo de jueces compuesto por tres profesores de la Universidad de Granada, del departamento de Didáctica y Organización Escolar: D. Manuel Lorenzo, D. Jose Antonio Ortega y D. Eudaldo Corchón y cuatro profesores de cada uno de los CEPA ofreciéndose del CEPA Edrissis los profesores: José Fuentes, Jose Antonio Hernández, Santiago Berral, M^a Isabel Delgado, M^a Carmen Sierra, Diego Sánchez e Izíar y del CEPA Miguel Hernández los profesores: Ernesto Arias, Jose Manuel Ferreiro, M^a Trinidad Morcillo y M^a de África Sánchez. Cuyas aportaciones han permitido una constante retroalimentación del proceso y enriquecido la construcción del cuestionario definitivo.

Las principales aportaciones del profesorado de Universidad realizadas en el mes de noviembre del 2001, fueron: la inclusión de la pregunta “Religión a la que perteneces” en la categoría “Datos generales”, la modificación de la escala cualitativa por una numérica, algunas reformas en el formato, en la redacción de algunas preguntas, para que se adecuaran al colectivo de personas adultas al que va dirigido, la incorporación de la pregunta “Pertenece a la Junta Directiva de la Asociación”, en la dimensión Asociacionismo, para intentar indagar el grado de implicación, anotaciones de claridad textual, correcciones ortográficas y, la división de la

macrocategoría “Motivaciones” en dos categorías: “por qué ... ” y “para qué ...”.

Todas estas rectificaciones las consideramos pertinentes y se incorporaron al cuestionario inicial, dando origen al cuestionario II. El cuestionario II se repartió a los profesores mencionados voluntarios de los CEPA durante el mes de diciembre del 2001, quienes propusieron las siguientes enmiendas en: detalles de mejora de formato, corrección gramatical, pues unas preguntas estaban en primera persona y otros en tercera, reducir la extensión del cuestionario de seis a cuatro páginas, puntualizaciones en las posibles escalas en las preguntas abiertas y la recomendación de incluir la pregunta “qué idioma hablas en casa”, que modificamos como “qué idioma hablas con tu familia”. Esta pregunta nos mostrará si las personas tienen una lengua materna igual o distinta a la del centro, con todo lo que esto implica de dificultad de aprendizaje, interés por aprender castellano o exclusión social.

El conocimiento de la realidad del alumnado en sus dimensiones individual, social, cultural, económica, educativa y asociativa, la hemos abordado en las dimensiones “Datos generales”, “Situación laboral”, “Situación académica” y “Asociacionismo”.

Las demás dimensiones que constituyen el cuestionario son “Motivaciones del alumnado”, “Abandono del centro” y “Participación”.

Dimensión 1: Características de los sujetos de la muestra

En el bloque datos generales se han dejado la mayoría de las preguntas abiertas dado el desconocimiento de las diversas situaciones particulares que se podían presentar en el alumnado. En este bloque

intentamos recoger los distintos factores generadores de desigualdad en la educación, como la edad, el sexo, el estado civil, ser inmigrante, vivir en un determinado barrio, pertenecer a una cultura minoritaria o el origen familiar y sociocultural deprivado. No obstante, dichos factores o variables no son excluyentes y conforman un complejo entramado en el que resulta ardua la tarea de acotarlos o delimitarlos para atribuir efectos claramente discernibles en cada uno de ellos.

Las preguntas a través de las que se pretende conocer la multiculturalidad de la muestra son las nominadas como “Qué idioma hablas con tu familia” y “Cuál es tu religión”. Posteriormente, se recogen dos preguntas relacionadas con la situación respecto al trabajo y, en caso de estar trabajando, se indaga en el tipo de relación laboral que tiene con la empresa.

Dimensión 2: Motivaciones del alumnado

En esta dimensión se incluyen dos cuestiones: “por qué viene al Centro” y “para qué viene al Centro”. Los adultos, al contestar a estas preguntas reflexionan sobre la utilidad o “lo que se siente y persigue” y sobre la finalidad o “lo que se piensa” de lo que se hace al venir a los CEPA.

Dimensión 3: “Abandono del centro”

Dada la dificultad de poder contactar con las personas que han abandonado el centro y siendo conscientes de la subjetividad de las respuestas y de que muchos adultos se conocen directamente o por referencias de terceras personas antes de llegar al CEPA decidimos

plantearle al alumnado actual por qué piensa que dejan las personas de venir al CEPA.

En la sociedad materialista, de uso de la razón, utilitarista y relativista pensamos que el abandono es un indicador pertinente para hacer reflexionar a toda la comunidad educativa sobre el funcionamiento y organización del Centro. Con este bloque no se intenta averiguar el grado de eficacia de las intervenciones en los centros, sino considerar sobre los signos de ineficacia del propio sistema educativo para su posterior reflexión si fuera posible, asumiendo el largo camino que queda por recorrer.

Dimensión 4: Asociacionismo

Una forma de conocer cuáles son sus inquietudes, intereses y disponibilidad para participar puede ser saber en qué asociaciones está integrado el alumnado, pues de esta forma ante cualquier actividad que planteemos sabremos si hay personas dispuestas a trabajar en grupo, en qué actividades tienen ya experiencia, qué actividades van a tener una acogida favorable e, incluso, con qué colaboradores directos podemos contar. De otra parte, consideramos que la participación en asociaciones es el mayor exponente testimonial de integración, cohesión social y convivencia de una persona.

Dimensión 5: Participación

Este bloque es fundamental para la presente investigación. La categoría participación está en coherencia con el modelo de educación que

propugnamos. Intenta ser un motivo para reflexionar e incitar a la realización de actividades extraescolares, complementarias al currículo, o a innovar e investigar con el currículum, la metodología desarrollada o en la organización de los CEPA y sus aulas.

Se inicia con dos preguntas de aproximación a la realidad del centro “Participas generalmente en el Centro de Adultos” y “Participaría más en el Centro de Adultos si...”. Los resultados de estos dos preguntas nos permitirán conocer el nivel de participación y averiguar las causas de la poca participación y, por tanto, podremos inferir las circunstancias que favorecerían una mayor participación.

A continuación, se le presentan al encuestado una serie de preguntas que indican algunas posibilidades de participación referidas a la organización y funcionamiento del Centro y al desarrollo del currículo.

En todas las categorías aparece al final una pregunta “Otras/os....” del que resultará una nueva categoría para dar la posibilidad de que indiquen otras opciones distintas a las expresadas o fundamenten algunas respuestas, porque como ya sabemos, cada persona puede tener una opinión distinta y algunas veces la opinión manifestada no corresponde con la sentida o pensada. Pero, sobre todo, esperamos dar validez a las preguntas cerradas del cuestionario cuya respuesta puede ser un poco superficial.

En este sentido, pensamos que una escala de observación estandarizada, a modo de cuestionario, podrá describir y explicar científicamente y suficientemente nuestro objeto de investigación.

3.2.3.- Estudio piloto

Las recomendaciones hechas por el profesorado se han incorporado en la elaboración de un nuevo cuestionario. Así, en último lugar este cuestionario fue validado al contestarlo un grupo piloto en cada CEPA, antes de ser aplicado a toda la muestra, siendo seleccionados un grupo de Graduado del CEPA Edrissis y un grupo de 2º de ESPA del CEPA Miguel Hernández a fin de complementar la validación del mismo, con la información obtenida en enero del 2002. Estos grupos fueron seleccionados por tener un nivel medio de conocimientos y sus aportaciones se podían generalizar a un mayor número de alumnado.

El cuestionario también ha sido contestado por el profesorado con las lógicas adaptaciones de redacción y modificación de datos en la categoría situación laboral para triangular la información, para conocer los recursos disponibles con los agentes educativos y obtener las diferentes percepciones de cada colectivo.

3.2.4.- Muestreo

Los CEPA poseen un universo de alumnado en enseñanza presencial o a distancia. De una población podemos obtener varias muestras dado que como manifiesta (Buendía, L., 1999) *“La muestra es un subconjunto representativo de la población total, que incluye todas las características poblacionales que desean ser conocidas con la información recogida y posteriormente extrapoladas.”* Para obtener los datos del cuestionario se

realizó un muestreo de eventos voluntarios, ya que, le solicitamos a todos los sujetos su participación voluntaria en esta investigación, de todos los participantes de la población que reúne el requisito “Ser alumno/a del CEPA en enseñanza presencial”.

En esta investigación la población coincide con la muestra invitada ya que solamente hay dos CEPA en Ceuta. La población la constituye en el curso 2001/02 un total de 1471 personas como alumnado presencial. Se han invitado a todos los grupos, pero como ya nos advirtieron hubo algunos grupos que no han querido colaborar. Algunos profesores no han colaborado ni sus grupos y han alegado falta de tiempo o incluso por considerarlo una pérdida de tiempo. La muestra aceptante ha sido de cuatrocientas cinco alumnos/as. Esta muestra ha coincidido con la productora de datos.

En cuanto al profesorado de una población y muestra invitada de 33 profesores la muestra aceptante y productora de datos ha sido de 25 profesores.

Dado que el cuestionario recoge la opinión del alumnado cabría hacer un estudio separado de los dos centros pero a petición del profesorado de los centros decidimos hacer un estudio conjunto de ambos y así garantizar el anonimato. La aplicación del cuestionario fue realizada por nosotros para conocer directamente el centro, explicar la finalidad del cuestionario y resolver posibles dudas que surgieran.

A las personas de Nivel I les ayudamos a contestar el cuestionario una a una, leyéndoselo y posteriormente tachando la respuesta indicada. A pesar de la dificultad y el esfuerzo que requiere su contestación nos pareció

de gran interés que contestaran dado que son personas adultas con capacidad de juicio y porque la Educación de Personas Adultas prioriza siempre la Formación Inicial Básica.

3.2.5.- Trabajo de campo

3.2.5.1.- Negociación del acceso a los centros.

El acceso a los centros lo iniciamos con una entrevista con los directores de los centros. Estos dijeron que por ellos no tenían inconveniente pero que sería mejor que contactásemos con la Inspección Educativa para que autorizase la investigación. Entonces nos pusimos en contacto con D^a Carmen Félez, inspectora responsable del programa de Educación de Personas Adultas, a la cual le pareció muy bien la idea, prometiendo que nos ayudaría en cuanto estuviese en sus manos y que lo mejor sería que ella me presentase a los directores de los centros y así lo hicimos. También, expresó el deseo de conocer al director de la tesis D. Manuel Lorenzo, por tanto concertamos un encuentro en Granada a finales de octubre del 2001, aprovechando que ella venía a una reunión.

Los directores de los centros se ofrecieron a colaborar en cuanto pudiesen y me dijeron que me pasara por allí otro día. Estuve yendo varios días para explicarles las características y la finalidad de la investigación, solicitar su colaboración comprometiéndonos a facilitarles la información obtenida al término de la investigación y consultar los Documentos de

Organización de Centro de la última década y sus respectivas Memorias Finales.

Cuando dijimos de contactar con el profesorado para pedirles que colaborasen en la validación del cuestionario y posteriormente para que ellos y sus grupos contestasen el cuestionario se nos dijo que lo mejor era pedirlo por escrito y así se hizo. Además tuvimos que ir hablando con cada profesor en los ratos de recreo y quedando en si iba a colaborar en la validación y contestación del cuestionario, el día y la hora que pasaría por su aula para que su grupo contestase el cuestionario. Los grupos piloto fueron propuestos por los directores.

Posteriormente, llegó el momento de que el profesorado contestase el cuestionario; de nuevo nos dirigimos a cada profesor con un sobre en cuyo interior había una circular con las instrucciones para responder y agradeciendo su colaboración, y el cuestionario que tenían que contestar y devolverlo en el sobre cerrado a los directores. Desde el primer momento se aseguró:

- La confidencialidad de los datos.
- La respuesta anónima del cuestionario.
- Que los resultados de la investigación se les darían a conocer.
- Disponibilidad de la investigadora a ayudar en lo que hiciese falta, como por ejemplo ir a las clases el día que se pasara el cuestionario.
- Agradecimientos a los equipos directivos por facilitar el proceso de investigación y especialmente a las personas que han participado como encuestadas.

3.2.5.2.- Negociación con el alumnado

La mayoría del profesorado prefirió que la investigadora personalmente les explicase las normas generales de aplicación del cuestionario al alumnado. La pasación del cuestionario con el Nivel I hubo que hacerlo individualmente y durante varios días a lo que ayudó el profesorado. El resto de los niveles lo contestaron en 30 minutos o menos.

En general, los profesores ya habían comentado la actividad y el alumnado contestó el cuestionario con agrado y de forma relajada. En los Módulos III y IV hubo alguna protesta porque alguien lo consideraba una pérdida de tiempo pues ellos iban para sacarse la ESPA, por ello al final comentaban que eso estaba muy bien pero insistían en que ellos estaban para sacarse el título.

Por otro lado, el profesorado contestó mayoritariamente con mucho gusto pero en los contactos con ellos no faltó quién expresó verlo como una pérdida de tiempo y manifestó que los dos centros son iguales por lo que no había por qué hacer el estudio de los centros por separado. No obstante, de un centro han colaborado más que del otro tanto en profesorado como en alumnado. También han contestado que se podría hacer más de lo que se hace, que las propuestas del cuestionario están bien pero muchas veces se agobian con el programa. Quizás, lo más positivo han sido los debates de los recreos entorno al concepto de Educación de Personas Adultas en general durante los días que estuvimos visitándoles.

Hemos podido comprobar que todavía se tiene un concepto de Educación de Personas Adultas compensador, que las prácticas educativas

son las mismas de toda la vida y que la idea de participación está por desarrollar.

Evidentemente, esta visión está sesgada por la opinión de la investigadora esperamos pronto poder contrastarla con los usuarios de la educación de personas adultas a fin de mejorar la participación como base de la cultura democrática en los centros.

3.2.5.3.- Aplicación del cuestionario

El sistema utilizado en la aplicación del cuestionario fue la concertación de un día y hora con los profesores tutores y posteriormente nos personábamos con el material. Sobre la marcha repartíamos los cuestionarios. Aunque llevan instrucciones de presentación les explicábamos la finalidad del cuestionario, insistíamos en su carácter anónimo y les comentábamos cómo debían rellenarlo.

La pasación del cuestionario se hizo simultáneamente en los dos centros, dependiendo de los días que le venía bien al profesorado durante los meses de febrero, marzo y abril del 2002. Cada profesor nos dejaba 45 minutos para que pudiesen contestar tranquilamente y sin límite de tiempo.

3.3.- Fiabilidad y validez de la muestra

La fiabilidad es una característica básica que han de poseer todos los métodos y entendemos por tal “*la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetibilidad o precisión*” (González, D., 1.999) Existen distintas técnicas para estimar la fiabilidad de un instrumento. Nosotros hemos utilizado el modelo Alfa de Cronbach. Es un modelo de consistencia interna que se basa en la correlación interelementos promedio. El resultado obtenido para el cuestionario del alumnado ha sido Alfa = 0,8854 y para el cuestionario del profesorado Alfa = 0,9053. Estos valores son considerados como de una fiabilidad alta y por tanto las variables están relacionadas.

La validez de contenido se refiere a la relevancia de las preguntas o al grado en que las preguntas de una escala o test representan un determinado universo temático. (Morales, 1988, cit. en Buendía y otros, 1999) Para realizar la validez de contenido del cuestionario fue sometido a consenso de expertos del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

3.4.- Tratamiento de los datos

3.4.1.- Definición operativa de las variables

Dado que algunas preguntas de los cuestionarios eran abiertas o semicerradas a continuación indicamos su categorización.

La pregunta 1 = “Edad”. Se ha recodificado quedando sus valores agrupados de la siguiente forma: 1 = menor de 18 años, 2 = entre 18 y 24

años, 3 = entre 25 y 34 años, 4 = entre 35 y 44 años, 5 = entre 45 y 64 años y 6 = más de 64 años.

La pregunta 2= “Sexo”. Es abierta y ha quedado recodificada con los valores 1 = mujer y 2 = varón.

La pregunta 3 = “Estado civil”. Es abierta y se ha recodificado con los valores 1 = soltero/a, 2 = casado/a, 3 = divorciado/a o separado/a y 4 = viudo/a.

La pregunta 4 = “Nº de hijos”. Es abierta y se ha recodificado con los siguientes valores 1 = cero hijos, 2 = 1 hijo, 3 = 2 hijos, 4 = 3 hijos y 5 = más de 3 hijos.

La pregunta 5 = “Provincia de nacimiento”, la 10 = “Tu padre nació en” y la 12 = “Tu madre nació en”, son abiertas y se han recodificado con los siguientes valores 1 = Ceuta, 2 = Marruecos, 3 = Andalucía, 4 = Resto de España, 5 = Unión Europea y 6 = Países Extracomunitarios.

La pregunta 6 = “Barriada donde vives”. Dada la multitud de barriadas se ha optado por categorizarlas siguiendo el sistema de distritos utilizados por Correos y Telégrafos quedando de la siguiente forma 1 = distrito I, 2 = distrito II, 3 = distrito III, 4 = distrito IV y 5 = distrito V.

La pregunta 9 = “Cuántos años llevas viviendo en Ceuta”, ha quedado recodificada con los siguientes valores 1 = siempre, 2 = 1 año, 3 = entre 2 y 5 años, 4 = entre 6 y 11 años, 5 = más de 16 años y 6 = tenía menos de 14 años.

La pregunta 34 = “Otras razones por qué (Escríbelas), se ha categorizado igual que la pregunta 49 = “Otras razones para (Escríbelas) con los siguientes valores 1 = exigen el título, 2 = continuar estudiando, 3 = necesito el título para trabajar, 4 = por superarme y 5 = terapia.

La pregunta 73 = “Otras razones de abandono (Escríbelas), se ha categorizado con los siguientes valores 1 = se aburren, 2 = encuentran trabajo, 3 = empiezan obligados por los padres, 4 = dificultad para compaginar trabajo y estudios, 5 = no se esfuerzan y 6 = necesitan más apoyo del profesorado.

En el cuestionario del profesorado la categorización hasta la pregunta 12 es la misma, ya que, las preguntas se repiten. Las siguientes preguntas pasamos a detallarlas.

La pregunta 15 = “Cuántos años lleva trabajando en la enseñanza”, se ha categorizado igual que la pregunta 16 = “Cuántos años lleva trabajando en este Centro” y se le han dado los siguientes valores 1 = menos de 5 años, 2 = entre 6 y 10 años, 3 = entre 11 y 15 años, 4 = entre 16 y 20 años y 5 = más de 20 años.

La pregunta 17 = “Tipo de destino actual”, se le ha otorgado los valores 1 = interino, 2 = provisional, 3 = definitivo y 4 = adscripción temporal.

La pregunta 18 = “Niveles en los que imparte docencia” y la 19 = “Tutor/a del curso”, se le han categorizado con los siguientes valores 1 = Nivel I y II, 2 = Graduado, 3 = 2º Ciclo de ESPA, 4 = enseñanzas no regladas, 5 = Proyecto Mentor y 6 = ninguno.

La pregunta 20 = “Cuántos alumnos del grupo que tutoriza asisten a clase de media”, se ha categorizado con los siguientes valores 1 = entre 5 y 10 alumnos, 2 = entre 11 y 15 alumnos, 3 = entre 16 y 20 alumnos, 4 = entre 21 y 25 alumnos y 5 = otros.

La pregunta 21 = “Cargo que ocupa en la Comisión de Coordinación Pedagógica”, se ha categorizado con los valores 1 = presidente, 2 = secretario, 3 = jefe de estudios, 4 = jefe de departamento, 5 = coordinador de nivel y 6 = otros.

La pregunta 22 = “Títulos académicos que posee”, se ha categorizado con los siguientes valores 1 = maestro, 2 = licenciado y 3 = doctor.

La pregunta 23 = “Actividades de perfeccionamiento profesional que está realizando”, se ha categorizado con los valores 1 = curso corto, 2 = seminario, 3 = licenciatura, 4 = ninguno y 5 = otros.

La pregunta 24 = “Proyectos educativos en los que participa”, se ha categorizado con los siguientes valores 1 = Evaluación y control de calidad en centros educativos, 2 = ninguno y 3 = otros.

3.4.2.- Propuesta de análisis de datos estadísticos

La investigación ante la que nos encontramos pretende hacer un análisis descriptivo sistemático. Parte de una matriz de datos tabulados informáticamente a la que aplicaremos una serie de cálculos estadísticos.

El análisis de datos se ha realizado mediante el paquete informático de análisis estadístico SPSS para Windows versión 11.0. Los análisis realizados serán descriptivos e inferenciales.

1.- El análisis de tipo descriptivo. Las preguntas son mecanizadas en el programa SPSS. Y este permite operar con numerosos estadísticos descriptivos. Aplicaremos el tipo de análisis que más se adecue a nuestros objetivos y al nivel de medida de las variables.

Contamos con variables medibles a distintos niveles. Empezamos por el análisis de contenido y seguimos con el cuestionario del alumnado que presenta las variables nominales: sexo, estado civil, barriada donde vives. Y ordinales: nivel de estudios, número de años de escuela. Pero la mayoría de las preguntas son variables ordinales altas cuyas preguntas corresponden a la dimensión motivaciones del alumnado, la dimensión abandono del Centro o la dimensión participación. Estas dimensiones terminan con una pregunta semicerrada para que los encuestados puedan expresar alguna omisión.

Las preguntas o ítems variables ordinales altos, aunque no reúnen todas las características de las variables medidas a nivel de intervalo, serán tratados estadísticamente como tales y en concreto del tipo escala de Likert.

En esta línea, ejecutaremos tablas de distribución de frecuencias, que permiten analizar los porcentajes correspondientes a cada una de las

alternativas de respuesta, y moda, valor que más se repite, para las variables nominales y ordinales. Junto a ellos, extraeremos en la variable ordinal la mediana y en la variable ordinal alta la moda, mediana, media y varianza.

2.- El análisis inferencial o cualitativo. Como en el análisis anterior va a estar condicionado por el objetivo de nuestro estudio y por el nivel de medida de las variables estudiadas que serán tratadas como cualitativas.

Así, intentaremos determinar el grado de influencia de una variable nominal u ordinal sobre otra de carácter ordinal alta lo constataremos a través del cálculo del estadístico del análisis de varianza de un factor (ANOVA) y análisis factorial.

La interpretación del resultado de los análisis que se realicen proporcionará amplia información sobre la participación del alumnado en los CEPA, la motivación del alumnado y posibles formas de satisfacer sus necesidades básicas educativas, y facilitará la propuesta de planes de actuación para mejorar la educación de personas adultas en la ciudad de Ceuta.

Análisis Descriptivo

CAPÍTULO 13.- ANÁLISIS DE CONTENIDO

El término análisis proviene del griego “analysis” (disolución), pero el Diccionario de la Real Academia define el término análisis primeramente como “*distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos*”, posteriormente, y en su segunda acepción encontramos que es el “examen que se hace de una obra, de un escrito o de cualquier realidad susceptible de estudio intelectual.

La primera tarea de un investigador es conocer la literatura sobre el problema de estudio; por ello una frase fundamental en toda investigación es el análisis de los documentos relacionados con el tema investigado.

Los documentos pueden ser escritos o audiovisuales pero entre ellos la fuente documental más susceptible de análisis es de vestigio escrito, especialmente en las sociedades modernas.

Para Woods, P. (1987), los materiales escritos deben considerarse como instrumentos cuasi-observacionales. Vienen a complementar a otras estrategias y en cierto modo reemplazan al observador y/o entrevistador en situaciones de difícil acceso. Proporcionan detalles factuales.

El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación o programa y, en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información.

Este era nuestro caso pues nos encontrábamos que no existían investigaciones y que no conocíamos a la comunidad educativa de los

CEPA ceuties y por tanto, no teníamos confianza para indagar con otra técnica la situación e historia más reciente de los mismos.

“El análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, pretende, sobre todo, descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición.” (López, F., 2001)

Para Berelson B. (1952, cit. en López, F., 2001), el análisis de contenido es *“una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, que tiene como primer objetivo interpretarlas adecuadamente”*.

Por su parte Krippendorff (1990) lo conceptúa como la técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto determinado de trabajo.

Junto a ello, los documentos escritos se agrupan en dos tipos en función del ámbito en que se generan: documentos oficiales y documentos personales. En general por documentos oficiales se entiende toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuentes de información (Taylor y Bagdan, 1986, cit. en Del Rincón, D., 1995). En este caso se encuentran los Documentos de Organización de Centro (DOC) y las Memorias Finales que son los documentos analizados en esta investigación.

A su vez, los documentos oficiales suelen clasificarse en material interno y externo. El material interno hace referencia a los documentos generados y disponibles en una determinada organización como son los DOC y las Memorias Finales. El material externo se refiere a los documentos producidos por la institución para comunicarse con el exterior: revistas, cartas, etc.

En consonancia con Del Rincón, D. y otros (1995), el análisis de documentos presenta una serie de ventajas e inconvenientes.

Entre las ventajas menciona que la información suele tener más credibilidad que la obtenida a través de la observación y de la entrevista. Son fáciles de manejar, proporcionan información retrospectiva y de difícil acceso por otras vías. Posibilita la formulación de hipótesis en las fases iniciales de investigación.

Entre algunos de los inconvenientes cabe citar la dependencia de la memoria de la persona que elabora el informe, que los documentos no contengan toda la información con suficiente detalle.

La información que aporta debe considerarse como parcial y complementaria de otras estrategias de recogida de información para controlar la veracidad de la información obtenida.

Por otro lado el análisis de contenido admite dos niveles: el manifiesto o lo que aparece a simple vista y el latente o lo que subyace o puede leerse entre líneas (García Llamas, J. L., 2000). El nivel manifiesto se basa en lo que está presente, es decir, los contenidos objetivos de la

investigación. Este nivel será el utilizado en nuestra investigación cuyos resultados nos servirán de guía para abordar el estudio.

De acuerdo con De Ketele J. M. y Roegiers, X. (1995) el estudio de documentos depende, sobre todo, de la naturaleza de los documentos que se desean utilizar, la cantidad de documentos considerados y del objeto y objetivo de la investigación.

- a) La naturaleza de los documentos. Ésta puede ser muy variada. Algunos ejemplos pueden ser escritos publicados, oficiales, cerrados, científicos, etc.
- b) La cantidad de documentos que han de estudiarse. Ésta determinará el tipo de análisis: un análisis exhaustivo o, por el contrario, un análisis por muestreo o selección.
- c) El objeto y objetivo de la investigación. Aquí es posible distinguir dos grandes tipos de análisis de documentos: la investigación documental cuyo objeto es la literatura científica relativa al objeto de estudio y cuyo objetivo es la exploración de la literatura con vistas a elaborar un marco teórico. El examen de archivos cuyo objeto es todo documento seleccionado según una estrategia previa y tratado como un dato de la investigación cuyo objetivo es verificar una hipótesis, tiene un carácter confirmatorio.

Nuestro análisis de contenido por la cantidad de documentos es un análisis de muestreo o selección ya que hemos analizado los DOC y las Memorias Finales de los dos Centros ceutíes de los cursos 1994/1995 a 2000/2001. Según el objeto y objetivo de la investigación es un examen de archivos con carácter confirmatorio para ayudarnos a verificar la hipótesis antes de seguir adelante. Habíamos observado desde hacía más de un año

que en la prensa local los CEPA salían poco en el periódico sólo para anunciar el plazo de matriculación y las fechas de las pruebas extraordinarias de Graduado y Ciclos Formativos, esto nos hacía pensar que realizaban pocas actividades con el otro centro, que ellos organizaban pocas actividades que invitasen a los ciudadanía a participar y que participaban poco en las actividades que la ciudad ofertaba.

Las grandes cantidades de denuncias de los agentes de policía nos daban que pensar que había gran cantidad de personas con poco nivel de estudios y que no existen grandes facilidades para esta gente como es la preparación de la prueba teórica de carnet de conducir de forma audiovisual en los CEPA y el problema general ceutí de falta de convivencia que pensaba que estos centros ocurriría lo mismo.

Ante esta situación solicitamos consultar los DOC y las memorias finales de la última década por coincidir con la fecha en que se aprueba la LOGSE, nos conceden la autorización pero sólo podemos investigar en los documentos desde el curso 1994/95 en adelante, que fue el año que empezaron a funcionar en los actuales CEPA, pues de los cursos anteriores no conservaban nada.

En los documentos haremos un muestreo aleatorio simple que implicaría el listado de todas las unidades relevantes respecto a las cuales se pretende formular generalizaciones. En nuestro caso son los DOC y las Memorias desde el curso 1994/95 hasta el curso 2000/01.

Las unidades que seleccionaremos son unidades sintácticas las cuales son naturales en relación con la gramática de un determinado medio de comunicación. No exigen emitir juicios sobre el significado.

De acuerdo con Arroyo R. y González A. (2000), el proceso seguido en la metodología de análisis es el siguiente:

- a) Recogida de información. Documentos escritos. Ésta constituye la parte de los documentos seleccionados que hace mención expresa a la participación en actividades o a participantes propiamente dichos.
- b) La categorización validada. Se puede definir como una operación de clasificación y diferenciación de los elementos de un conjunto a partir de criterios previamente establecidos. Este sistema de categorías es dividido en una serie de subcategorías y a cada una de éstas le es asignado un código. Las categorías establecidas son naturales según aparecen los apartados en los documentos consultados.
- c) Frecuencias. Haría referencia al número de veces que es representada una subcategoría en todos los textos analizados.
- d) Interpretación cuantitativa de los datos obtenidos en el análisis de contenido.

Vamos a comenzar analizando las categorías extraídas de los DOC Empezamos con la primera:

1. Total del alumnado matriculado a principio de curso

CURSO	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02
Nº ALUMNO	1548	1666	1224	1396	1074	1222	1395	1471

Aquí podemos observar que en el curso 1998/99 hay un bajón de alumnado matriculado, hasta tal punto que en el curso 2001/02 no ha superado la matrícula del curso 1994/95.

2. Matrícula del alumnado a final de curso

CURSO	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01
Nº ALUMNO	838	789	775	895	861	832	

Como podemos observar la matrícula final es, prácticamente todos los años, la mitad de la matrícula inicial. Junto a ello, hay que considerar el elevado índice de absentismo por lo que las clases se quedan con un reducido número de alumnado.

3. Representantes de alumnado en el Consejo Escolar.

CURSO	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01
Centro 1	0	0	0	0	0	0	0
Centro 2	A	C	0	E	G	I	K
	B	D		F	H	J	L

Podemos observar que un Centro por norma no pone a ningún alumno y el otro todos los años cambia a los representantes de alumnado, salvo el curso 1996/97 que tampoco aparece alumnado alguno.

4. Participación del alumnado en el Consejo Escolar (CE) y en la Junta Económica (JE)

CURSO	94/95		95/96		96/97		97/98		98/99		99/00		00/01	
	CE	JE	CE	JE	CE	JE	CE	JE	CE	JE	CE	JE	CE	JE
Centro 1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Centro 2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Comparando las categorías 3 y 4 analizamos que en la categoría 3 aparecen representantes del alumnado en un 45.4%, mientras que en la categoría 4 son contundentes al 100% al afirmar que el alumnado participa en el Consejo Escolar y en la Junta Económica contradicción que hace pensar en la veracidad de la información.

5. Asociaciones de alumnos/as. Esta categoría no está contestada en ninguna de sus categorías ni en ningún documento. Luego no existen asociaciones de alumnos.

6. Resumen de las actividades extraescolares y complementarias programadas.

ACTIVIDAD	FRECUENCIA
Jornadas de convivencia con motivo de la festividad de Navidad.	7
Días de convivencia entre los diferentes grupos del Nivel I.	7
Cualquier otra actividad que surja durante el presente curso y que en su momento se determinarán.	7
Visita a la desaladora de Ceuta.	1
Posibles visitas a ciudades del entorno próximo (Andalucía: Granada, Sevilla)	2
Igualmente se visitará algún Centro Educativo del C. de Gibraltar...	1
Talleres complementarios en tejidos, madera, pintura, etc.	2
Algún acto puntual (conferencias, visitas culturales)	2
Arriada de bandera (acto social)	1

Aquí encontramos que las que tienen mayor frecuencia 7 quiere decir que las mismas actividades son propuestas por el mismo centro todos los años. Lo sorprendente de estas actividades es que no se comenta nada sobre ellas en las Memorias Finales.

Ahora seguimos con las categorías extraídas de las Memorias Finales: problemas detectados y propuestas de mejora, por su vinculación con nuestro estudio.

1.- Problemas detectados

Los problemas detectados y las propuestas de mejora sólo son analizados por un Centro. Desde las manifestaciones que hacen constatamos que el profesorado parece que, también, es poco participativo.

PROBLEMAS	FRECUENCIA
Elevado absentismo en el alumnado.	5
Falta de madurez lingüística del alumnado.	1
Intereses y motivaciones muy diversas del alumnado.	4
Falta de puntualidad en el alumnado.	1
Escaso deseo del profesorado de participar en actividades propuestas por el Centro.	2

Los problemas detectados que más preocupan son el elevado absentismo en el alumnado y los intereses y motivaciones muy diversas del alumnado, junto al escaso deseo del profesorado de participar en las actividades propuestas por el Centro.

2.- Propuestas de mejora

PROPUESTAS DE MEJORA	FRECUENCIA
Control de asistencia.	3
Inclusión en las ofertas del Centro en las actividades de animación sociocultural.	2
Mayor corresponsabilidad en las tareas del Centro.	1
Fomentar a través de los equipos y tutores actividades de carácter recreativo para favorecer la relación de los alumnos de los diferentes grupos entre sí.	2
Buscar fórmulas de motivación para evitar el absentismo y desinterés.	1
Favorecer la motivación y vinculación de los alumnos al Centro a través de actividades diversas como: deportes, proyecto y organización de viaje de estudios, asociaciones de alumnos.	1

Las propuestas de mejora no se notan en los DOC del año siguiente, con lo cual el carácter retroalimentador de la Memoria Final no se cumple. Por otra parte, en la pregunta motivo del abandono “si llego tarde no me dejan entrar” se le da muy poca importancia. Así, cabe preguntarse cómo regulan el control de asistencia. Otra cuestión es por qué no son eficaces las propuestas de mejora. Excede de nuestra consideración.

CAPÍTULO 14.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS DE LAS VARIABLES DEL CUESTIONARIO DEL ALUMNADO.

En la actualidad no hay ningún estudio empírico sobre la EPA de Ceuta, convirtiéndose en una dificultad añadida a la hora de centrar la investigación. Así es que vamos a comenzar con el análisis descriptivo de las variables del cuestionario del alumnado, el cual nos permitirá tener una visión general del alumnado.

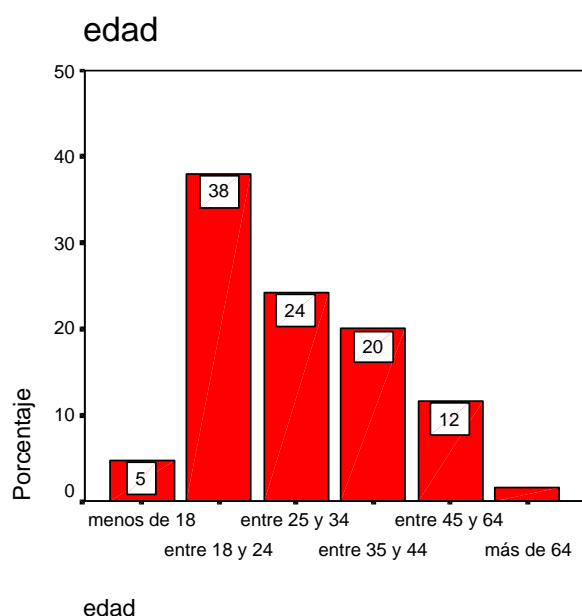
Llegado el momento del análisis de datos del cuestionario realizaremos la interpretación pregunta a pregunta de forma que nos den una visión clara de los puntos del cuestionario.

El cuestionario comienza con las preguntas generales relativas a los datos sociodemográficos de la muestra que constituyen un total de 20 preguntas. Para realizar el estudio partiremos de los descriptivos media, moda, y frecuencia observada, ya que son variables nominales u ordinales e iremos mencionando los hallazgos que nos parezcan más relevantes. Iniciaremos el estudio describiendo la primera dimensión.

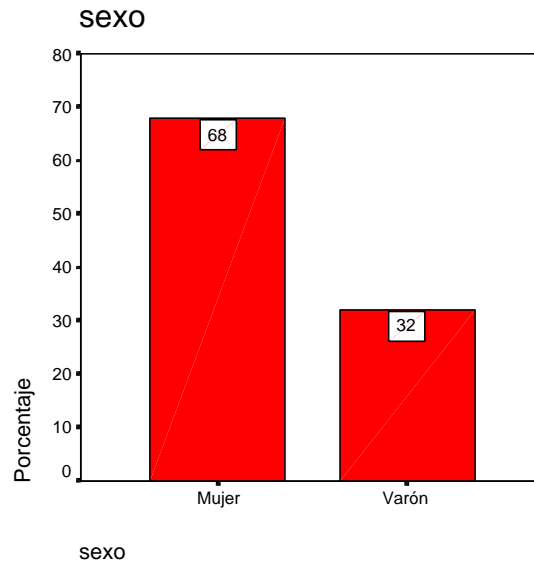
14.1.- Análisis de la Dimensión Sociodemográfica

La variable 1: “Edad”. Esta variable abierta se ha categorizado según el estudio de Chickering y Havighurst (1981) sobre las tareas más representativas que conforman cada periodo o etapa vital del adulto detallado en la fundamentación teórica. En relación a sus descriptivos hemos encontrado que el tramo de mayor frecuencia de edad es el de “entre

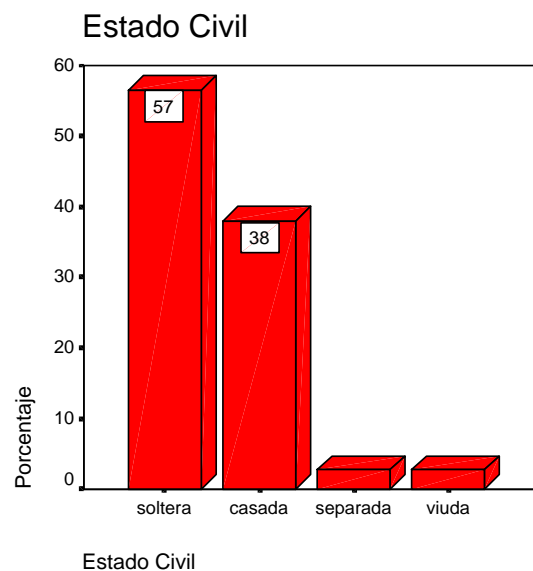
18 y 24 años” con un porcentaje del 38%, también hay que destacar los tramos “entre 25 y 34 años” y “entre 35 y 44 años” con un porcentaje superior al 20%. Esta circunstancia hace que la media aritmética sea 3 o “tener entre 25 y 34 años”. Ésta tiene un valor elevado por el gran porcentaje de personas jóvenes que provienen del fracaso escolar. Con la LOGSE y la universalización de la educación básica hasta los 16 años se pensó que se terminaría con el fracaso escolar en los niveles básicos. En cambio ahora, los grupos de la ESPA se nutren de fracasados del sistema escolar obligatorio.



La variable 2.- “Sexo” presenta una frecuencia del sexo mujer del 67,9% frente a la frecuencia del sexo varón que es 32,1%. El porcentaje mayor de mujeres, también, nos lo indica la media aritmética que es 1,32 por ser una variable dicotómica y su moda ser el valor 1 ó “mujer”. Estos resultados son habituales en los CEPA donde acuden más mujeres que varones a los mismos como, también, lo demuestra en su investigación Hermoso, T. (1999).

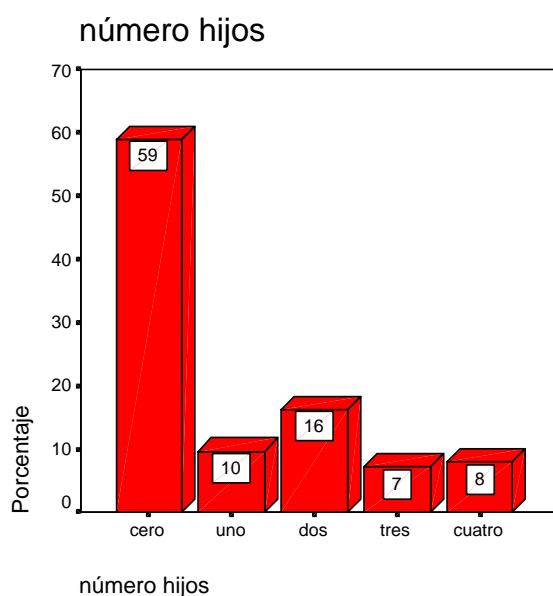


La variable 3.- “Estado civil”. En cuanto a sus descriptivos ofrece un 56,5% de soltero/a seguido de un 38% de casado/a. Estos datos coinciden con los estadísticos con una moda = 1 o “casado/a” y una media = 1,32. Como ya veíamos en la edad la población era mayoritariamente joven y como podemos ver ahora soltera.

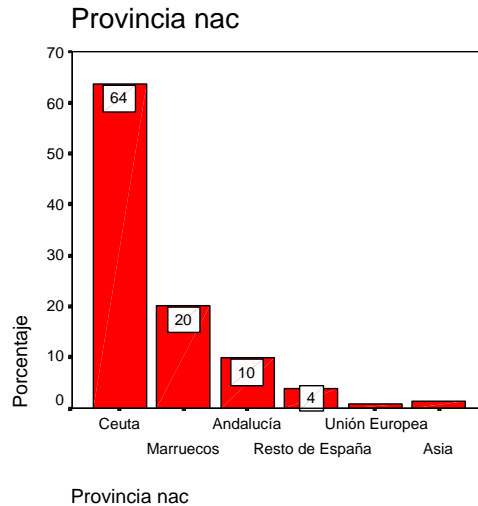


La variable 4.- “Número de hijos” la hemos categorizado con los valores cero o ninguno, uno, dos, tres y más de tres solamente puesto que este

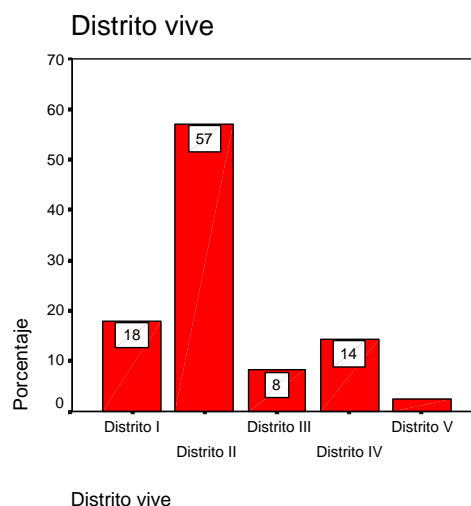
último ya significa familia numerosa. En sus descriptivos expresa la mayor frecuencia en “cero hijos” con un 59%, seguido de “2 hijos” con un 16,3%. Igualmente estos datos nos lo ratifican los estadísticos moda = 1 o “no tener hijos” y la media con un valor de 1,95. Más de la mitad de las personas que vienen a los CEPA no tienen hijos y son pocos los que tienen familia numerosa, a pesar de que Ceuta tiene la tasa de natalidad más alta de España.



La variable 5.- “Provincia de nacimiento”. Siendo conocedores de los grandes procesos migratorios que se dan en Ceuta, esta variable la hemos categorizado de la siguiente forma Ceuta, Marruecos, Andalucía, resto de España, Unión Europea y países extracomunitarios. Referente a los descriptivos aparece un porcentaje del 63,7% han nacido en Ceuta seguido de un 20% como nacidos en Marruecos, de nuevo la moda = 1 ó “nacer en Ceuta” nos confirma que es el lugar mayoritario de nacimiento y con una media = 1,62. Estos datos nos indican la importancia en cantidad de personas nacidas fuera de Ceuta con el consecuente desarraigo familiar que suele conllevar la migración.

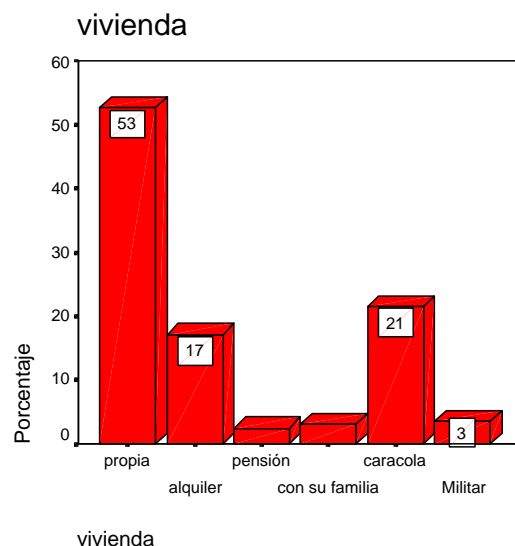


La variable 6.- “Barriada donde vive”. Esta variable ha sido recodificada por distritos según Correos y Telégrafos. En cuanto a los descriptivos nos muestra que el 57% vive en el distrito II seguidos en importancia en el distrito I y III con un 18% y un 14,3% respectivamente de nuevo estos datos nos los ratifican los estadísticos moda = 2 ó distrito II y la media = 2,26. Estos datos pueden tener un cierto sesgo porque las encuestas fueron respondidas en mayor medida por el Centro que esta más próximo al distrito II.

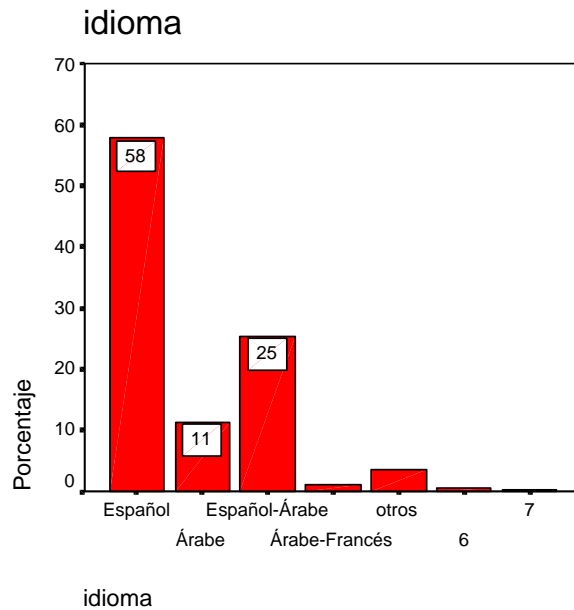


La variable 7: “Tipo de vivienda”. En relación a los descriptivos presenta un porcentaje en propia con un 52,6% seguida de caracola con un 21,5% y en alquiler un 17%. Estos datos nos los confirma los estadísticos

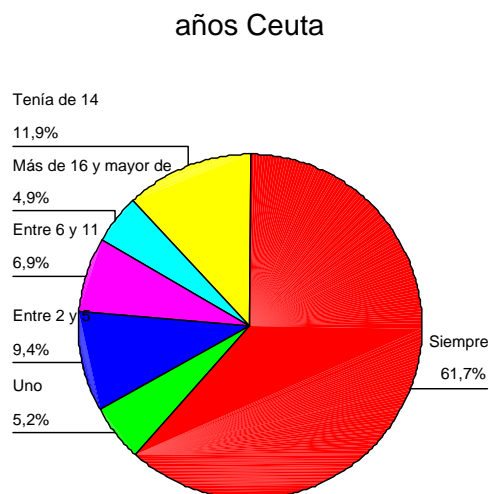
moda = 1 ó “propia” y la media = 2,34. Al mismo tiempo que nos revela el problema de falta de vivienda que hay en Ceuta, ya que, caracola es una vivienda prefabricada cedida por el Ayuntamiento como medida de emergencia hasta que se construyan nuevas viviendas a familias con poco nivel adquisitivo. Ésto nos indica que al menos la mitad de la muestra está bien económicamente ya que tiene vivienda propia. Precisamente una de las críticas que se le hace a la EPA como organización social es la de no lograr la participación de los sectores más marginados de una sociedad (Federeghi, 1992)



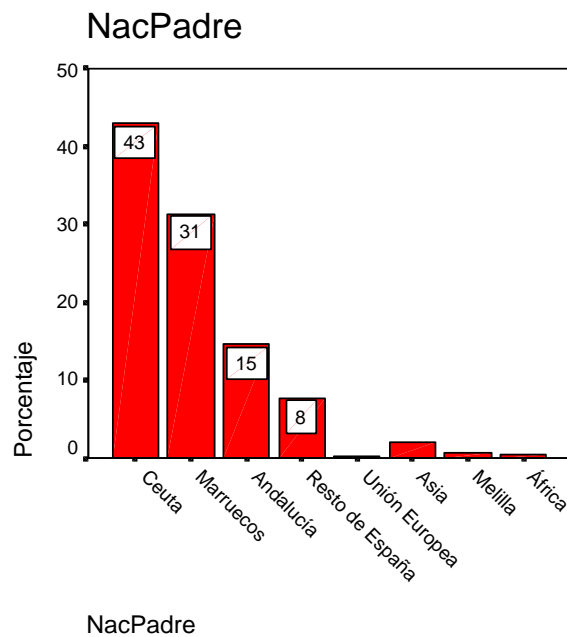
La variable 8: “Idioma que hablas con tu familia”. En los descriptivos contestan un 57,8% español seguido de un 25,4% español y árabe y un 11,4% sólo árabe, de nuevo estos datos nos los ratifican los estadísticos moda = 1 “español” y la media = 1,84. Estos resultados nos indican la situación de bilingüismo que se vive en determinados distritos con las consecuentes dificultades de aprendizaje de la población a causa de tener un idioma materno distinto al del Centro Educativo.



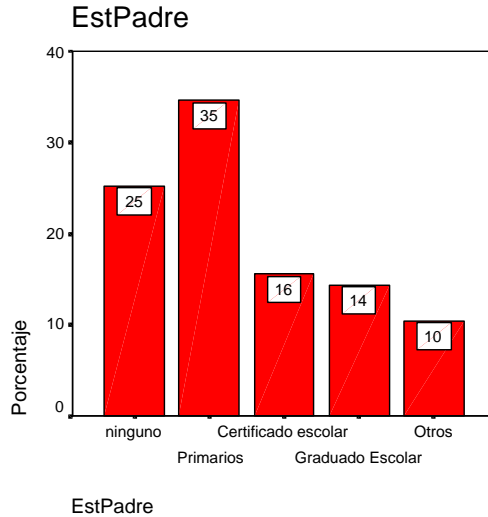
La variable 9: “Cuántos años llevas viviendo en Ceuta”. En relación a los descriptivos hemos encontrado que un 61,7% ha contestado siempre, y un 11,9% desde que tenía menos de 14 años, nos ha llamado la atención porque posiblemente la inmigración infantil siempre haya existido en Ceuta al igual que después de la promulgación de la Ley de extranjería de 1990 ha llegado un 21,5%. De nuevo los estadísticos nos lo afirman que la moda = 1 ó “siempre” y la media = 2,4.



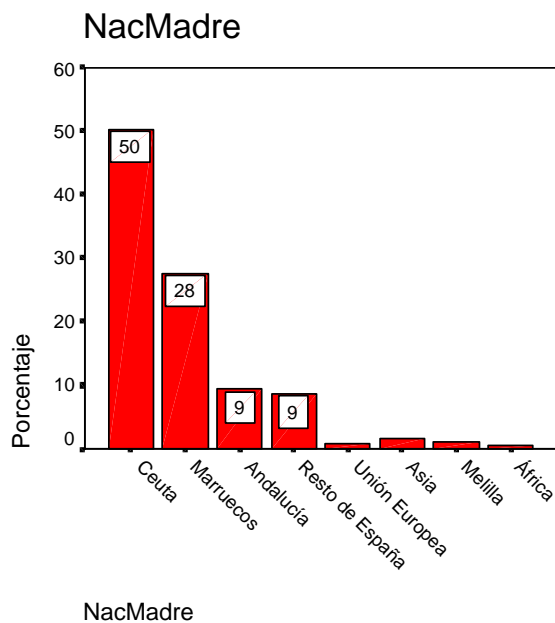
Ante la variable 10: “Tu padre nació en” nos encontramos que un 43% nacieron en Ceuta, un 31,4% nacieron en Marruecos, habiendo representación de todas las partes del mundo (Unión Europea, Asia y África). En relación a los estadísticos aparece la moda = 1 ó “Ceuta” y la media = 2,02. Esta variable nos demuestra que el movimiento migratorio no es algo nuevo sino que siempre ha existido.



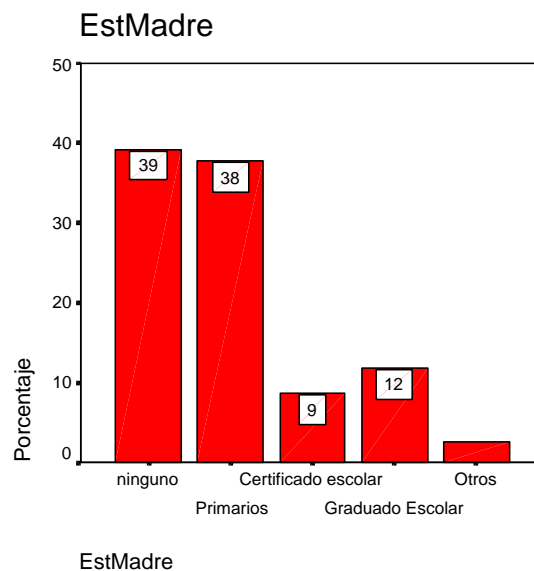
La variable 11: “Estudios del padre” nos muestra un 34% tiene estudios primarios, seguido de un 25,2% que dicen no tener ningún estudio. Los estadísticos nos ratifican esta información con una moda = 2 ó “primarios”, una media = 2,5 y la mediana = 2. Estos resultados nos confirman algo ya demostrado en distintas investigaciones y es que de padres con poco nivel de estudios hijos con poco nivel de estudios.



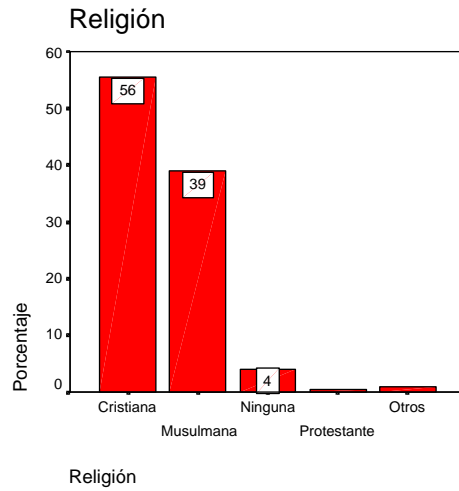
La variable 12: “Lugar de nacimiento de la madre” nos encontramos que el 50,4% han nacido en Ceuta, seguidos de los 27,7% nacidas en Marruecos, aunque hay representación de todo el planeta. Estos datos los avalan los estadísticos moda = 1 ó “nacer en Ceuta” y media = 1,93. También, podemos inferir que la inmigración en mujeres es menor que en los varones.



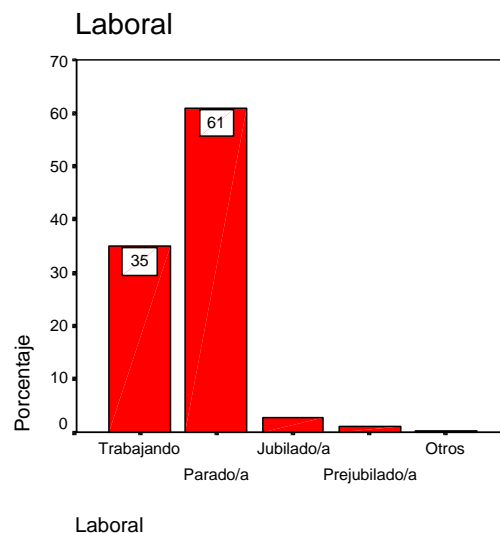
La variable 13: “El nivel de estudios de la madre” aparece representado con un 39,3% ninguno, muy próximo seguido de un 37,8% con estudios primarios. En esta línea los estadísticos nos muestran una moda = 1 ó “ninguno”, media = 1,93 y mediana = 1. Estos datos nos reflejan que el nivel de estudios de las madres es muy inferior al de los padres y nos muestra la desigualdad de género que ha tenido que padecer la mujer a lo largo de la historia. A pesar de ser el grupo de mujeres el mayoritario en los centros, también son más las que han nacido en Ceuta y por tanto están en mayoría de no haber terminado los estudios básicos durante su infancia.



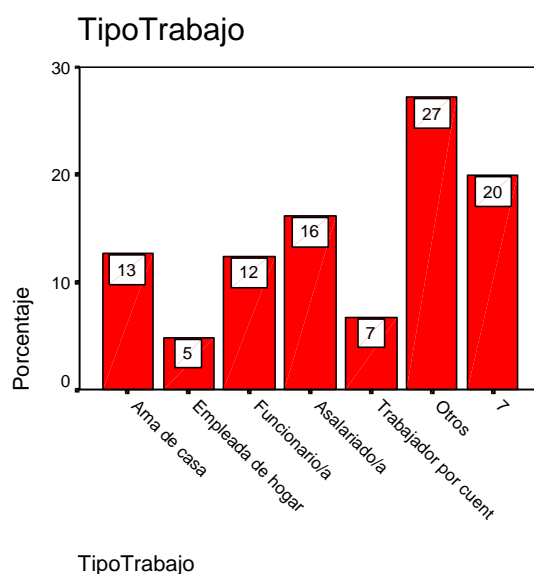
La variable 14: “Religión” encontramos que un 55,6% de la muestra es cristiana, seguida de un 39% que es musulmana. En este sentido, los estadísticos nos afirman que tiene una moda = 1 ó “cristiana” y una media = 1,52. A la luz de los resultados constatamos la diversidad religiosa existente en el entorno ceutí.



La variable 15: “Situación laboral” definida como “actualmente estás” aparecen mayoritariamente un 61% parado/a, un 35,1% trabajando y tan solo un 2,7% dice estar jubilado/a. Así, los estadísticos manifiestan los siguientes resultados moda = 2 ó “parado/a” y media = 1,7. Como posteriormente veremos la mejora de su situación laboral es uno de los motivos de asistir a los CEPA. El porcentaje tan bajo en jubilado/a es debido a que la muestra era muy joven.

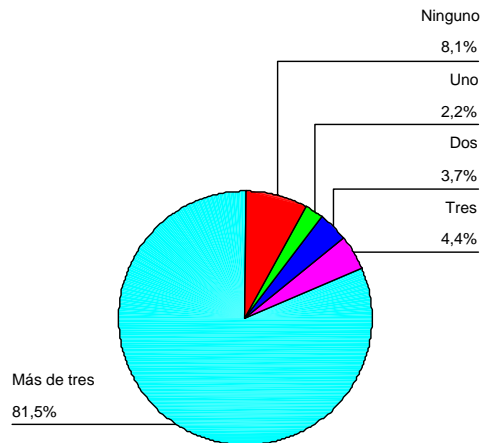


La variable 16: “Tipo de trabajo” presenta gran diversidad: el 14, 8% es asalariado, el 11,6% es ama de casa, el 11,4% es funcionario. En esta pregunta después de haberla cerrado tras pasarle el cuestionario al grupo piloto y conocer la opinión del profesorado aparece la opción otros con un 24,9% por lo que la moda = 6 u “otros” y la media = 4,61.



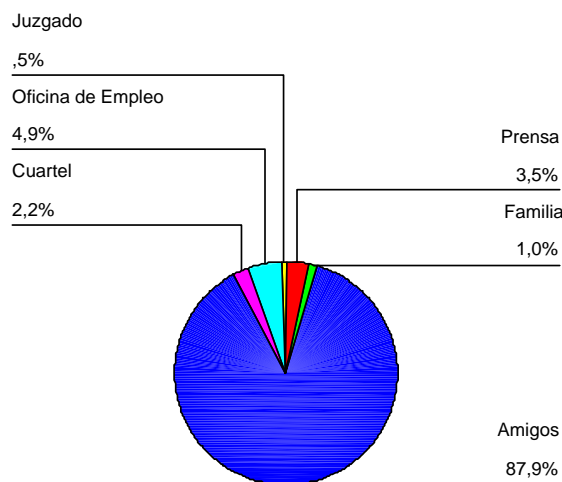
La variable 17: La situación académica la empezamos analizando con “Cuántos años fuiste a la escuela en tu niñez” y nos refleja que un 81,5% estuvo más de tres años, seguido de un 8,1% que no estuvo nunca. Estos datos nos los refuerzan los estadísticos moda = 5 ó “más de tres años”, media = 4,49 y mediana = 5. Resultados que nos hacen reflexionar sobre la lastra del fracaso escolar infantil en Ceuta, pero excede de nuestro trabajo.

EscNiñez

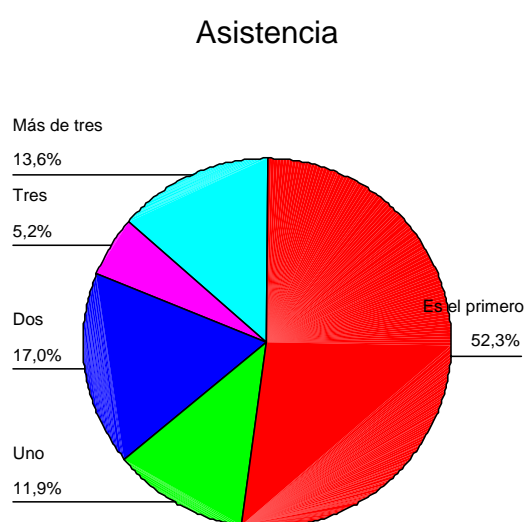


La variable 18: “Cómo conociste la existencia del Centro de adultos” mayoritariamente contestan que por “los amigos” con un 87,9% seguido de la oficina de empleo con un 4,9%. Lo que los estadísticos nos demuestran con la moda = 3 ó “los amigos”, la media = 3,06 y la mediana = 3. Una vez más tenemos que concluir que la viva voz “porque me lo ha dicho....” es lo que funciona a la hora de captar alumnado en los CEPA.

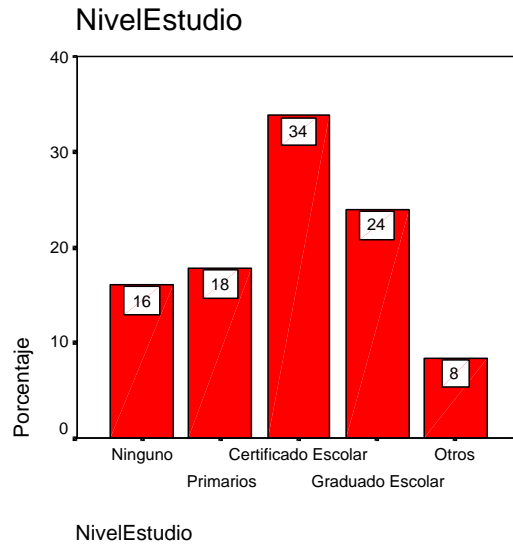
InfCentro



La variable 19: “Cuántos años llevas asistiendo al Centro de Adultos” destaca que “es el primero” con un 52,3%, seguido de “dos” con un 17%. En esta línea los estadísticos nos indican que la moda = 1 ó “es el primero”, la media = 2,16 y la mediana = 1. Quizá como indicamos anteriormente hay demasiados eventos de la muestra que provienen del fracaso escolar. También, cabe preguntarse por qué las personas de los niveles más básicos no continúan su formación.



La variable 20: “Qué nivel de estudios tenías al llegar al Centro” nos encontramos con un 33,8% contesta que “Certificado Escolar” y un 24% dice que “Graduado Escolar”. Los estadísticos nos confirman que la moda = 3 ó “Certificado Escolar”, la media = 2,95 y la mediana = 3. Hemos de destacar que estos resultados tienen un pequeño sesgo por ser la muestra mayoritariamente de Secundaria y los grupos de Nivel I y II son más reducidos en matrícula y hay menos, parece como si no existiera demanda de alfabetización.



A modo de síntesis, en el análisis de la dimensión sociodemográfica hemos encontrado que un gran porcentaje de las personas que acuden a los CEPA son jóvenes que provienen del fracaso escolar, acuden más mujeres que hombres, el estado civil con mayor porcentaje es soltero/a, además hay un gran porcentaje que no tienen hijos siendo minoritario la submuestra que posee familia numerosa, más de la mitad son oriundos de Ceuta pero hay un grupo numeroso que son inmigrantes entre los que más abundan se encuentran los nacidos en Marruecos. También, más de la mitad viven en el distrito II dada la proximidad a un CEPA y ser un barrio obrero, algo más de la mitad poseen vivienda propia luego están en una situación económica relativamente buena. No obstante, es significativo el grupo de personas que viven en caracola, ésto supone que existe un grupo de alumnado con grandes carencias económicas. El bilingüismo está muy generalizado porque en la familia es frecuente que se hable español con otro idioma. La inmigración de padres de alumnado es superior a la de las madres, al igual que, el nivel de estudios de los padres del alumnado es superior al de las madres. La mitad de la muestra expresa ser de religión cristiana, en cantidad le sigue la musulmana, pero hay representación de hindú, protestante y ateos.

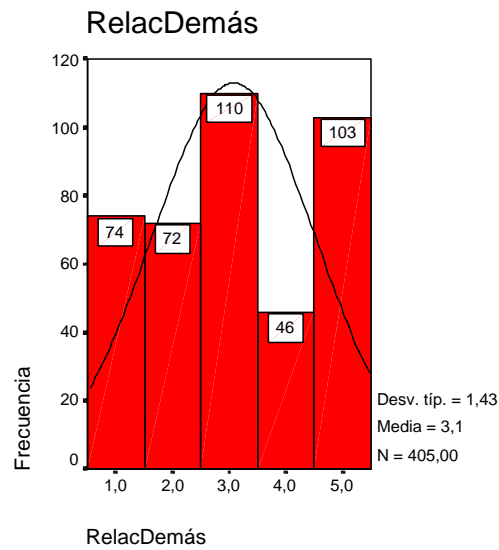
La situación laboral de más de la mitad es parado/a, junto a ello encontramos un pequeño grupo de jubilados/as. En cuanto el tipo de trabajo destacan asalariado y ama de casa. Por otro lado, todavía hay personas que nunca fueron a la escuela en su niñez en un 8,1%. La mayoría conocieron la existencia del Centro por los amigos, luego en pleno siglo XXI y sigue funcionando la vía de trasmisión oral. La mitad dicen que es el primer año que viene al centro. Y un tercio traía el Certificado de Escolaridad.

14.2.- Análisis de la Dimensión Motivación

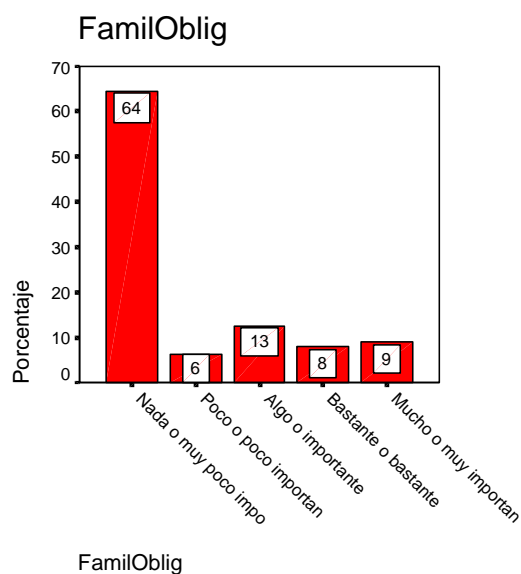
14.2.1.- Análisis de la Subdimensión “Motivos por qué van al Centro”

Comenzamos ahora con la dimensión “Motivación del alumnado”. Dado que son variables ordinales altas consideradas del tipo escala de Likert vamos a estudiar los descriptivos media, mediana, moda, varianza y frecuencias observadas. Iniciaremos el estudio con la subdimensión “Motivos por qué” se ha decidido a acudir al CEPA, mencionaremos los descriptivos que tengan valores más extremos para no alargar los comentarios. Esta subdimensión abarca las variables de la 21 a la 34.

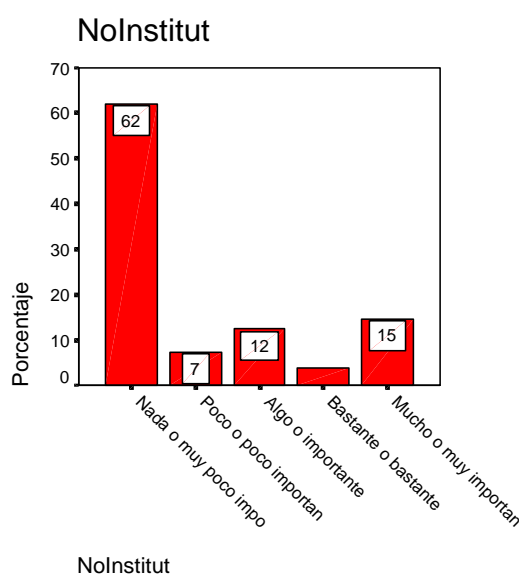
Variable 21. “Deseo relacionarme con otras personas”, observamos una media = 3,08, mediana = 3 y moda = 3, por tanto en su representación gráfica presenta una campana de Gaus perfecta al igual que su distribución es prácticamente simétrica. En cuanto a la frecuencia el resultado más alto lo tiene “algo o importante” con un 25,4%. El relacionarse con otras personas es un motivo importante o muy importante para más de la mitad de la muestra.



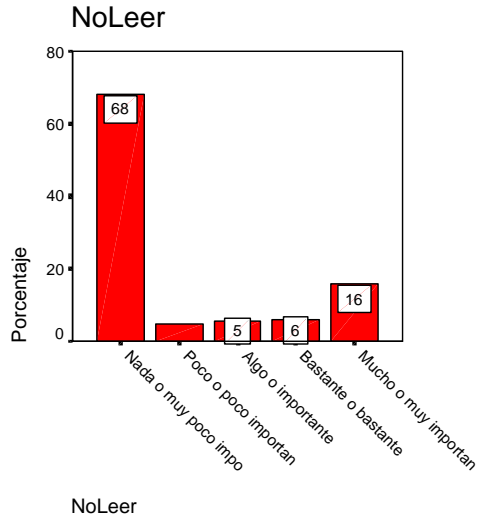
Variable 22. “Mi familia me obliga a continuar los estudios” encontramos una media = 1,91, mediana = 1, moda = 1 y su varianza = 2,217. De estos datos podemos inferir que la familia obliga poco a continuar estudiando. Siendo el porcentaje más alto la opción “nada o muy poco importante” con un 64,4%, luego las personas acuden libre y voluntariamente a los Centros.



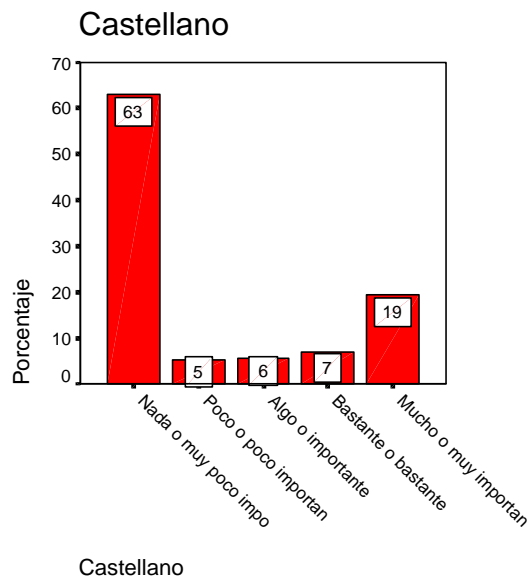
Variable 23. “No podía continuar estudiando en el Instituto”. Esta variable tiene una media = 2,02, moda = 1 y varianza = 2,217. Presentando una frecuencia de un porcentaje máximo de “nada o muy poco importante” con un 62%, seguido de “mucho o muy importante” con un 14,6%. De aquí podemos inferir que el alumnado proveniente de fracaso escolar este año es alrededor del 14,6%, los demás van al CEPA porque quieren aprovechar una segunda oportunidad u otros motivos.



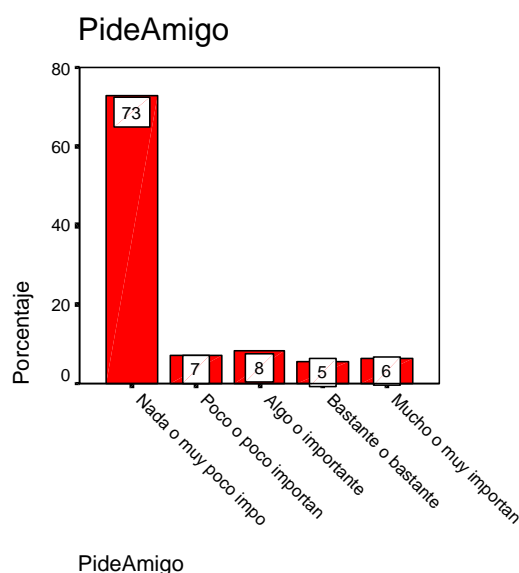
Variable 24. “No sé leer ni escribir y encuentro limitaciones en mi vida diaria.” Presenta las siguientes puntuaciones media = 1,97, moda = 1 y varianza = 2,4. En la frecuencia encontramos la puntuación máxima en “nada o muy poco importante” con un 68,1% seguido de 15,8% “mucho o muy importante”. Estos resultados están un poco sesgados puesto que las personas de Nivel I o de alfabetización son un grupo reducido de la muestra siendo mayoritarias las personas de niveles superiores que no tienen problemas con la lectoescritura.



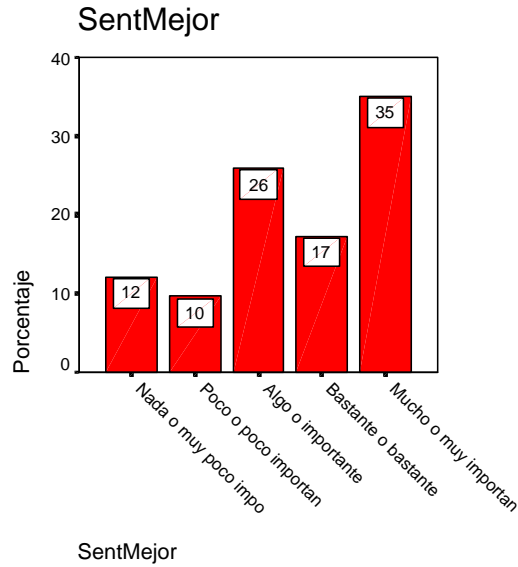
Variable 25. “Necesito aprender castellano”. Observamos una media = 1,97, moda = 1 y una varianza = 2,4. Estos datos nos advierten de la dispersión de los resultados. Así encontramos una frecuencia máxima de 63% en “nada o muy poco importante” frente a un 19,3% que contesta “mucho o muy importante”. Estos resultados tan extremos son debidos a los elementos analfabetismo y cultura, ya que, muchos tienen una lengua materna distinta al castellano.



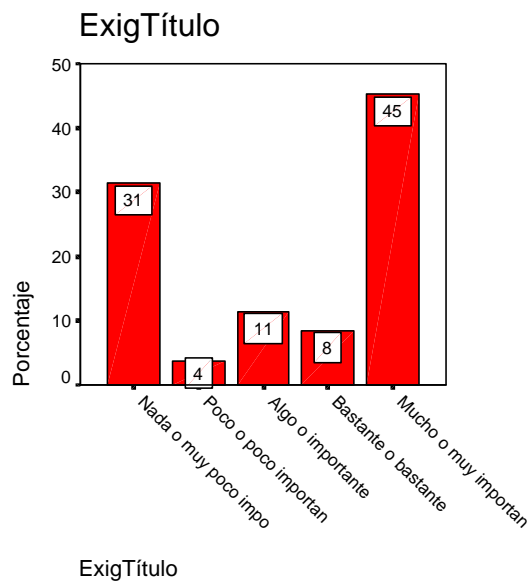
Variable 26. “Me lo pidió un amigo/a o conocido/a”. Encontramos una media = 1,65, una moda = 1 y la varianza = 1, 489. Porcentualmente observamos que para el 72,8% es “nada o muy poco importante” y para el 8,1% es “algo o importante”, también, destacamos el 6,4% lo considera “mucho o muy importante”. De estos datos podemos inferir que la mayoría de la gente viene sin ninguna presión pero que hay cierto alumnado que viene porque se lo ha pedido alguien con quien mantiene alguna relación afectiva de simple amistad, noviazgo, parentesco.



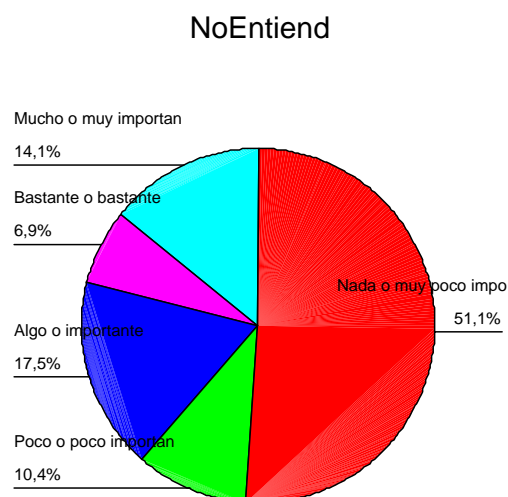
Variable 27. “Me siento mejor el día que vengo”. Presenta los siguientes datos una media = 3,54, una moda = 5 y una varianza = 1, 873. En cuanto a la frecuencia aparece que para un 35,1% es “mucho o muy importante”, seguido del 25,9% es “algo ó importante”. Parece ser que el acudir al Centro reconforta a más de la mitad del alumnado.



Variable 28. “Me exigen un título”. Aparece con una media = 3,32, moda = 5 y varianza = 3,086. Referido a su frecuencia encontramos la puntuación máxima del 45,25% como “mucho o muy importante” seguido del 31,4% de “nada o muy poco importante”. De nuevo aparecen dos grupos claramente definidos a los que les exigen el título por diverso motivo que son prácticamente la mitad y los que no le exigen el título.

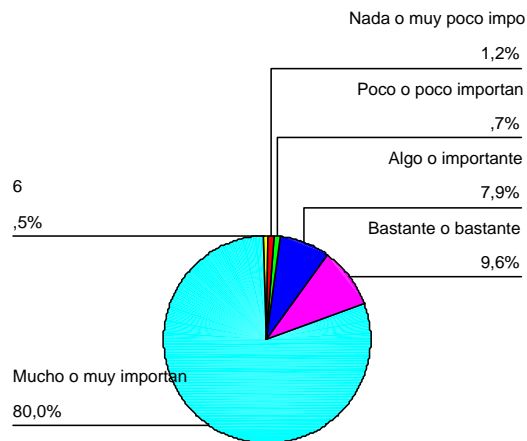


Variable 29. “Me cuesta entender lo que leo o escucho”. Los datos encontrados en esta variable son una media = 2,22, moda = 1 y varianza = 2,185. En relación a la frecuencia tenemos que un 51,1% lo considera “nada o muy poco importante” seguido del 17,5% y 14,1% que lo consideran “algo o importante” y “mucho o muy importante” respectivamente. Encontramos que a la mitad de la muestra respondiente no asisten al Centro porque les cuesta entender lo que leen o escuchan para el resto sí que es un motivo por el que acudir al Centro en mayor o menor medida.

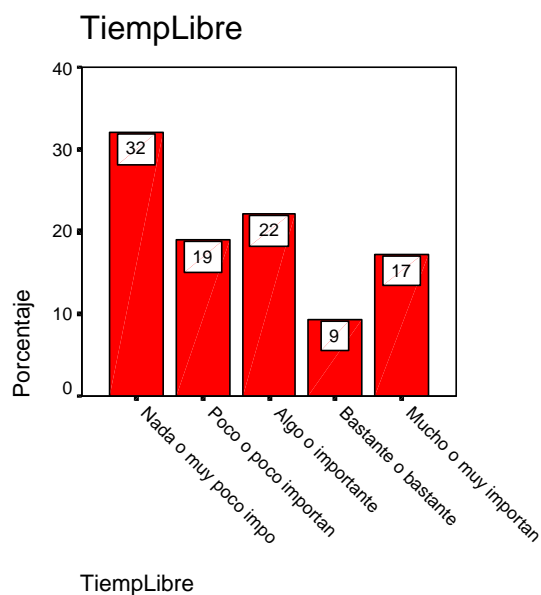


Variable 30. “Pienso que el saber siempre es bueno”. Esta variable tiene una media = 4,68, moda = 5 y varianza = 0,58. Nos indica que tiene una distribución prácticamente normal. Por otro lado, en la tabla de frecuencias presenta un valor del 80% en “mucho o muy importante” frente al 0,7% que considera “poco o muy poco importante”. Esto quiere decir que la mayoría acude porque opina que saber siempre es muy bueno.

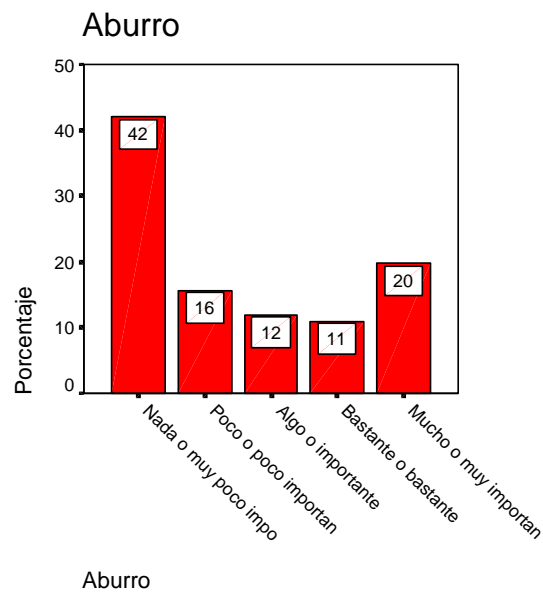
Saber



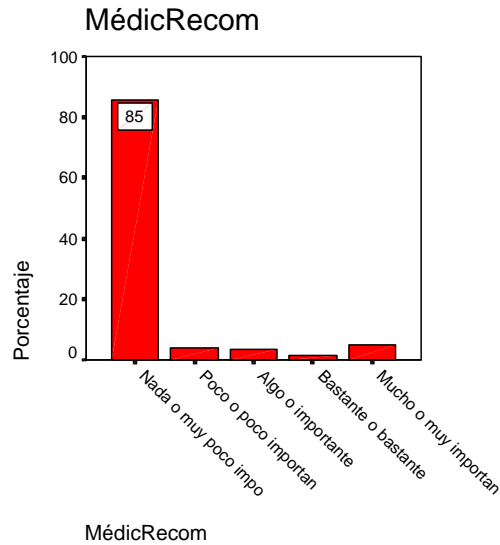
Variable 31. “Tengo demasiado tiempo libre”, presenta una media = 2,61, una moda = 1 y varianza = 2,498. Respecto a la tabla de frecuencias presenta el valor máximo en “nada o muy poco importante” con un 32,1% seguido de “algo o importante” con un 22,2%. La respuesta a esta pregunta está muy repartida ya nos lo indicaba su alta varianza, también, podemos afirmar que hay diversidad en el tiempo libre disponible y cabe cuestionarse si se organizan bien el tiempo.



Variable 32. “Me aburro si no vengo”. En esta variable obtenemos los siguientes resultados media = 2,51, moda = 1 y varianza =2,498. En relación a su frecuencia encontramos el valor máximo en “nada o muy poco importante” con un 42% seguido de “mucho o muy importante” con un 19,8%. De nuevo aparecen dos grupos uno que no se aburre si no viene al Centro y otro menos numeroso que sí se aburre.



Variable 33. “El médico me lo recomienda”. Aparece con una media = 1,37, moda = 1 y varianza = 1,005. Analizando la frecuencia encontramos que “nada o muy poco importante” tiene un 85,45% seguido de “mucho o muy importante” con un 4,9%. Luego la mayoría de la muestra no se lo recomienda el médico pero existe una pequeña cantidad de personas que acuden al CEPA porque el médico se lo recomienda o prescribe.



Variable 34 “Otras razones (escríbelas). Esta pregunta semicerrada la hemos tenido que categorizar después de ser contestados los cuestionarios con las siguientes opciones: exigen un título, continuar estudiando, necesito el título para trabajar, superarme y terapia. Sus descriptivos han sido media = 2,05, moda = 1 y varianza = 1,769. Esta pregunta sólo la ha contestado el 14,3%. De ellas destaca “exigen un título” con un 7,7%, aquí se pone de manifiesto la necesidad latente de incorporarse, mejorar o reciclarse en el mundo del trabajo y que la muestra es consciente de que la formación abre puertas en la vida.

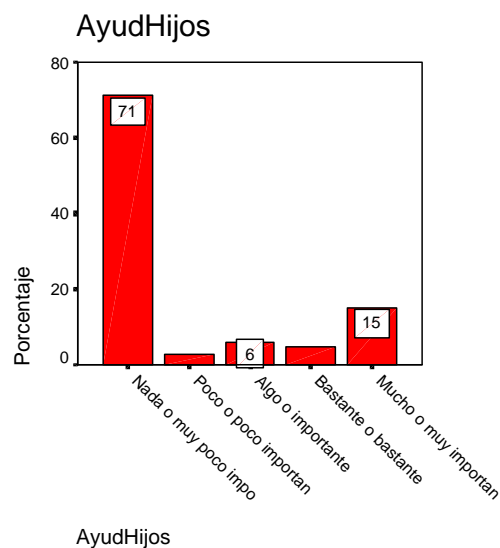
A modo de resumen, en la subdimensión “Motivos por qué” hemos encontrado que el relacionarse con otras personas es un motivo importante por el que acudir al Centro, que las personas acuden voluntariamente a los mismos, que una sexta parte del alumnado proviene del fracaso escolar, que hay algunas personas que acuden porque no saben leer ni escribir y encuentran limitaciones en su vida diaria, que para una quinta parte de la muestra es muy importante aprender castellano, la mayoría acuden libremente al centro, que más de la mitad de la muestra le reconforta y se siente mejor el día que va al Centro, la mitad aproximadamente le exigen el

título, necesidad que reiteran al final de la subdimensión, que a la mitad de la muestra asiste porque le cuesta entender lo que lee o escucha, que hay una respuesta generalizada de que saber siempre es bueno, no tan claro es la utilización del tiempo libre porque parece ser que algunos no tienen tanto tiempo libre como les gustaría, que aproximadamente la mitad se aburren si no vienen y que hay una minoría a la que el médico le recomienda asistir al Centro.

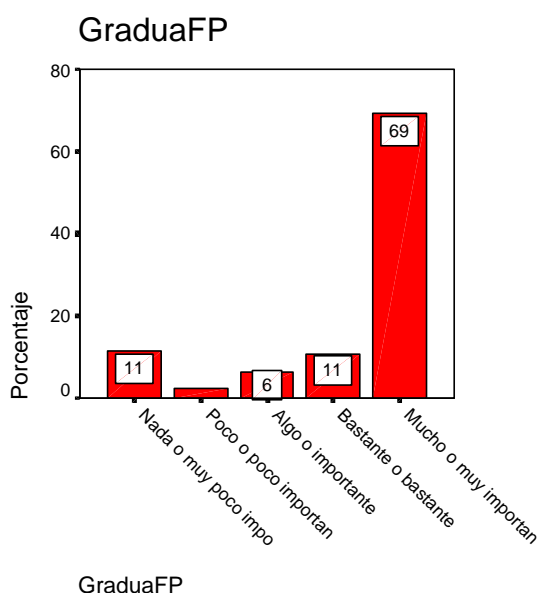
14.2.2.- Análisis de la Subdimensión “Motivos para van al Centro”

Vamos a pasar a analizar los “Motivos para” en sus distintas variables que engloba desde la 35 hasta la número 49.

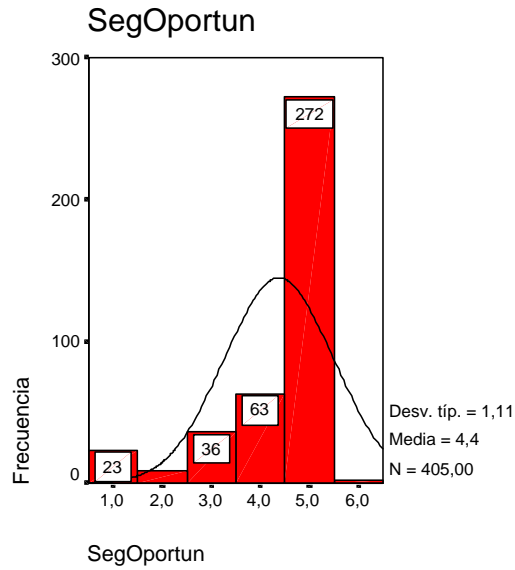
Variable 35.- “Ayudar a mis hijos”. Tiene una media = 1,9, la moda = 1 y la varianza = 2,319. En cuanto a la frecuencia destaca “nada o muy poco importante” con un 71,1% frente a “mucho o muy importante” con un 15,1%. La mayoría del alumnado no acude al Centro para ayudar a sus hijos, aunque hay un grupo significativo del 15,1% para el que es fundamental asistir para poder ayudar a sus hijos.



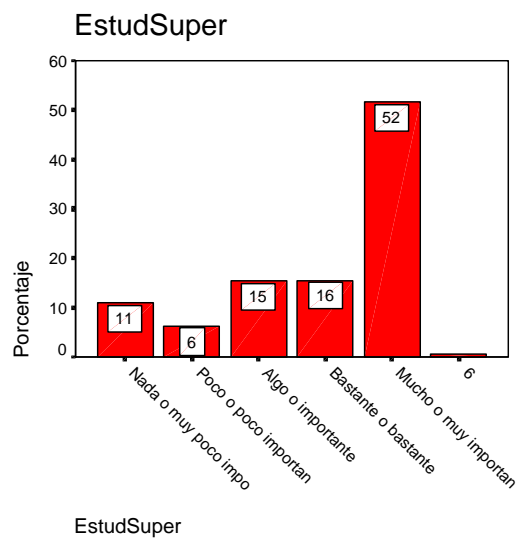
Variable 36.- “Sacarme el Graduado o alguna formación profesional”. Presenta una media = 4,24, la moda = 5 y la varianza = 1,821. La tabla de frecuencias aparece en “mucho o muy importante” con un 69,1% y “nada o muy poco importante” con un 11,4%. Aquí hay dos grupos significativos uno muy numeroso que viene para sacarse el Graduado o alguna Formación Profesional y otro grupo reducido pero significativo que no viene para sacarse el Graduado. Posiblemente este grupo sean los de Nivel I.



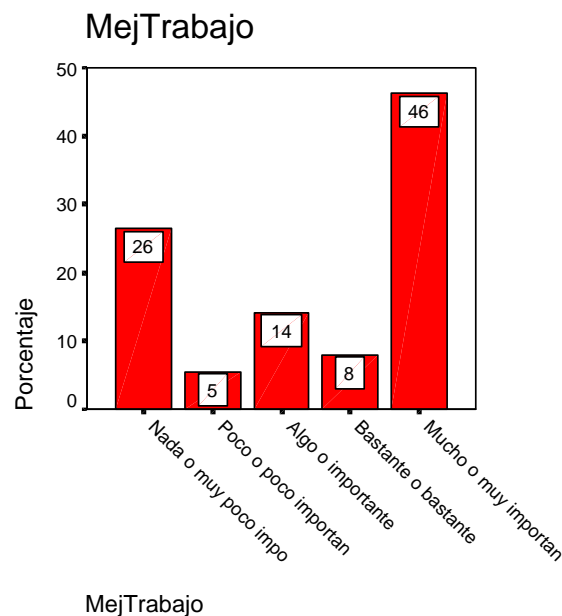
Variable 37.- “Aprovechar una segunda oportunidad de aprender”. Esta variable presenta una media = 4,38, mediana = 5 y moda = 5 y varianza = 1,24. Estos datos nos hacen inferir que nos encontramos ante una distribución según la campana de Gaus casi perfecta aunque desplazada. El análisis de la tabla de frecuencias nos dice que hay un 67,2% en “mucho o muy importante” frente a un 2,2% en “poco o poco importante”. Estos datos nos hacen concluir que hay una mayoría que acude al Centro para aprovechar una segunda oportunidad de aprender.



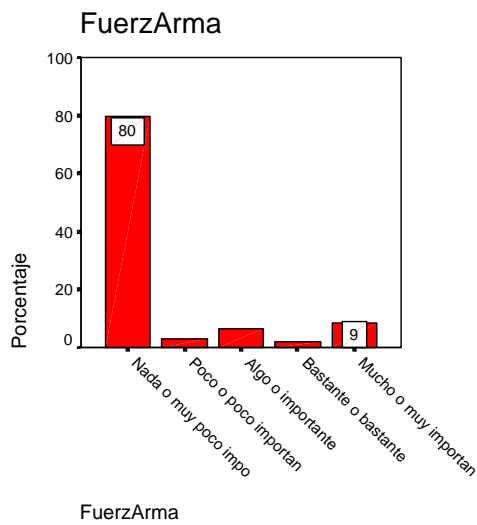
Variable 38.- “Poder continuar haciendo estudios superiores”. Esta variable tiene una media = 3,92, moda = 5 y varianza = 1,912. Estos datos nos indican que los resultados están concentrados en los valores más altos, tal como nos demuestra la tabla de frecuencias que presenta un 51,6% en “mucho o muy importante” y el valor mínimo en “poco o poco importante” con un 6,2%. Estos resultados nos indican el deseo de continuar estudiando es una finalidad con la que acuden la mitad de la muestra siendo pocos los que no aspiran a continuar estudiando.



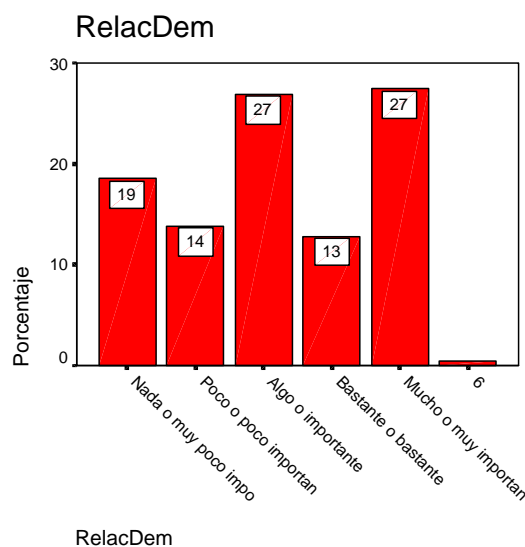
Variable 39.- “Intentar mejorar mi situación en el trabajo” hemos obtenido una media = 3,42, una moda = 5 y una varianza = 2,896. Estos resultados nos indican que los datos van a estar muy dispersos, así nos lo confirma el análisis de frecuencias que tiene el valor máximo en “mucho o muy importante” con un 46,2% seguido de “nada o muy poco importante” con un 26,4% frente a “poco o poco importante” con un 5,4%. Estos resultados denotan que casi la mitad acude para mejorar su situación en el trabajo y una cuarta parte no es un motivo importante bien podrá ser porque esté parado o jubilado.



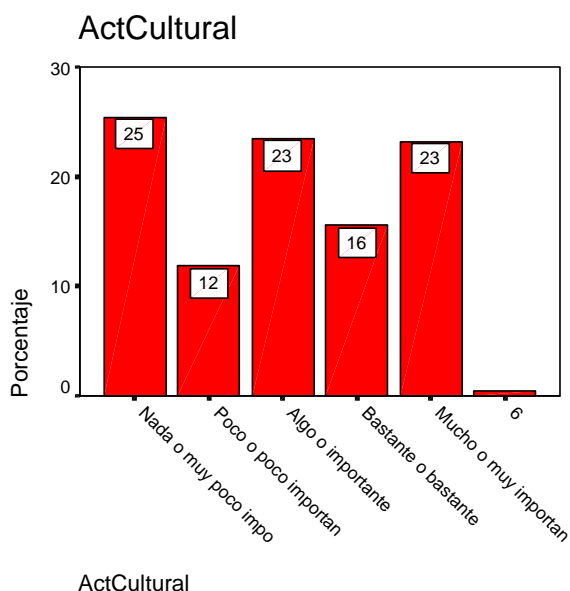
Variable 40.- “Ascender en las Fuerzas Armadas”. Esta variable presenta una media = 1,57, moda = 1 y varianza = 1,548. Estos datos nos indican que esta variable no es un “motivo para” para muchos alumnos/as. Pero vayamos al análisis frecuencial a ver que nos dice, vemos que un 79,8% en “nada o muy poco importante” frente a un 8,6% que es “mucho o muy importante”. Aunque es pequeño este último grupo es significativo pues configuran el grupo internamente denominado “metropas” que son personas que aspiran a ascender en las Fuerzas Armadas.



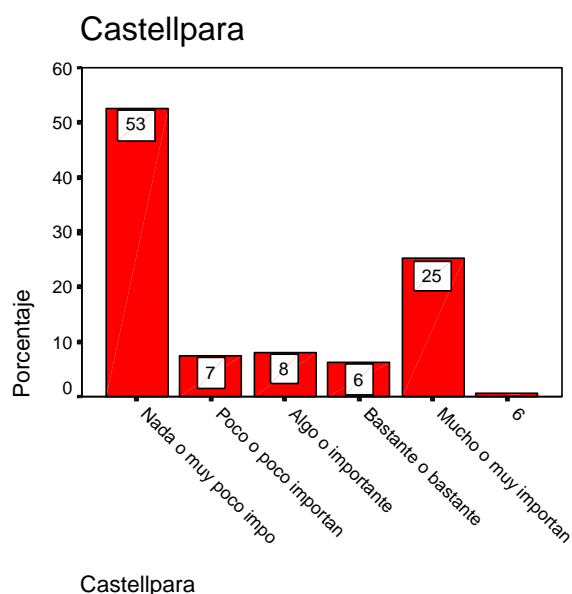
Variable 41.- “Relacionarse con más personas”. Esta variable tiene una media = 3,18, una moda = 5 y con una varianza = 2,12. Según estos datos podemos decir que hay una cierta dispersión favorable a la necesidad de relacionarse con más personas. Si observamos la tabla de frecuencias encontramos que el mayor porcentaje está en “mucho o muy importante” con un 27,4% y el menor porcentaje aparece en “bastante o bastante importante” con un 12,8%. Aunque hay estudios que avalan que en principio la gente no acude para relacionarse, en esta muestra sí que es una razón importante para que las personas acudan al CEPA.



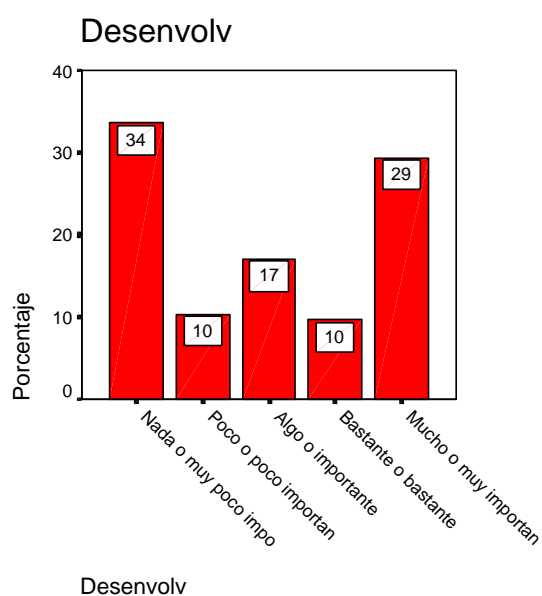
Variable 42.- “Hacer actividades culturales”. Esta variable ofrece una media = 3.01, moda = 1 y una varianza = 2,270. De nuevo encontramos diversidad en los resultados. La tabla de frecuencias presenta un 25,4% como “nada o muy poco importante” frente a un 23,2% “mucho o muy importante”. La disparidad de opiniones puede ser una de las razones por las que el profesorado dice que el alumnado no quiere realizar actividades culturales.



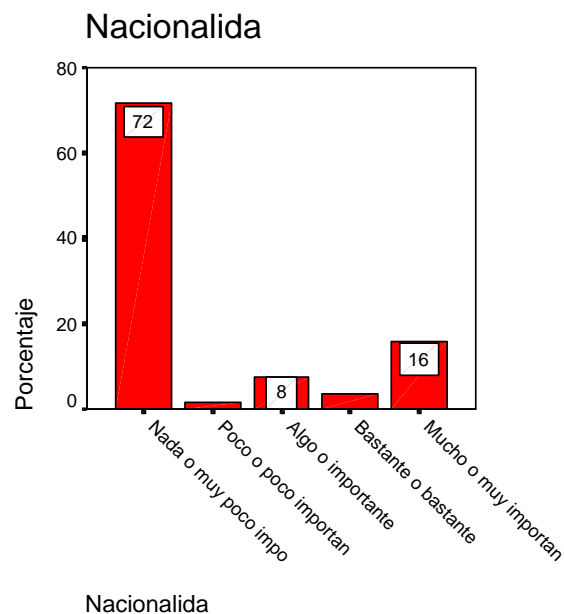
Variable 43.- “Aprender el castellano”. Esta variable aparece con una media = 2,45, moda = 1 y varianza = 3. Una vez más nos encontramos diversidad de los datos. La tabla de frecuencias nos indica un elevado 52,6% como “nada o muy poco importante”, frente a un 25,2% como “mucho o muy importante”. El carácter bilingüista de la población ceutí aparece aquí de nuevo, constituyen una cuarta parte de la muestra los que acuden para aprender castellano.



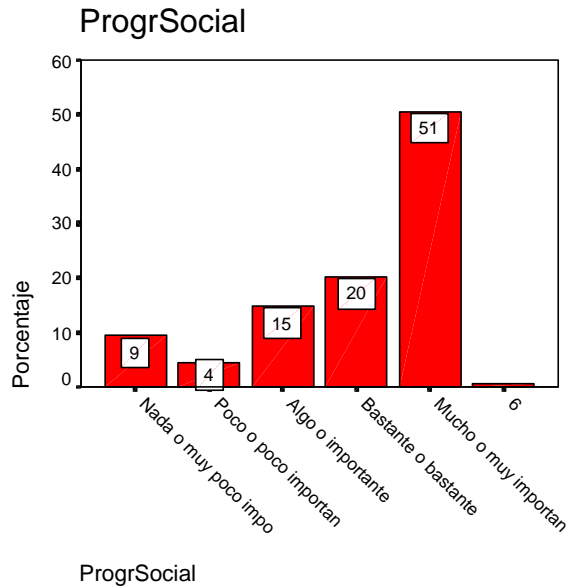
Variable 44.- “Poder desenvolverse mejor en el ambulatorio, ayuntamiento”. Esta variable presenta una media = 2,91, una moda = 1 y una varianza = 2,7178. En cuanto a la tabla de frecuencias encontramos un 33,6% como “nada o muy poco importante”, seguido de un 29,4% “mucho o muy importante”. De nuevo nos encontramos ante dos grupos uno que no tiene dificultad para desenvolverse mejor y otro que tiene dificultad para desenvolverse convirtiéndolo en un motivo para venir al Centro.



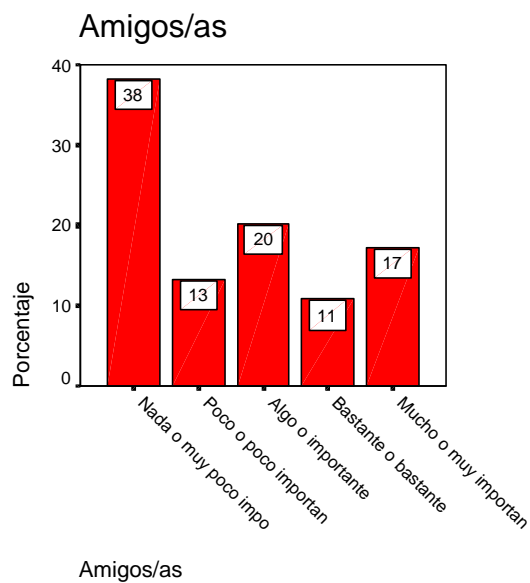
Variable 45.- “Poder sacar la nacionalidad española”. Esta variable aparece con una media = 1,9, moda = 1 y varianza = 2,35. Estos datos nos indican que los resultados van a estar dispersos. Veamos qué nos informa la tabla de frecuencias, ésta aparece con un 71,65% como “nada o muy poco importante”, seguida de un 15,85% como “mucho o muy importante”. Observemos que un grupo significativo acude para sacar la nacionalidad española, o sea, tiene sus papeles en una situación irregular con lo que conlleva para el resto de su vida.



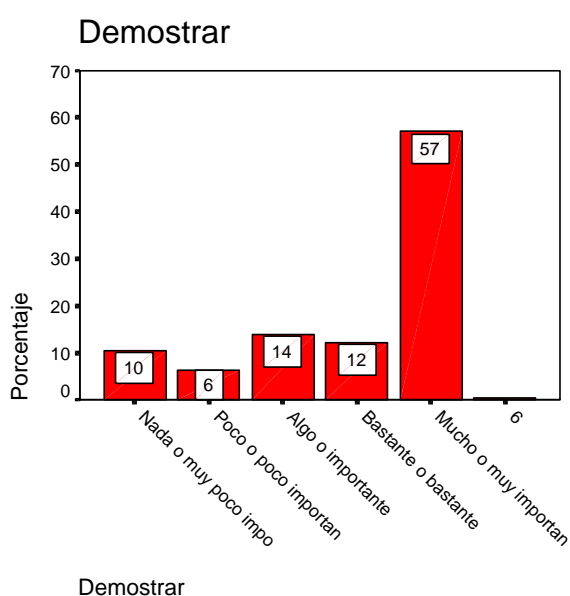
Variable 46.- “Progresar socialmente al elevar mi nivel cultural”. Esta variable presenta una media = 4, una moda = 5 y una varianza = 1,703. La tabla de frecuencias da el valor 50,6% a “mucho o muy importante” frente a un 4,4% en “poco o poco importante”. O sea, la mitad de la muestra acude al Centro para progresar socialmente al elevar su nivel cultural.



Variable 47.- “Poder estar con mis amigos/as”. Esta variable aparece con una media = 2,56, moda = 1 y la varianza = 2,272. La tabla de frecuencias ofrece un máximo de un 38,3% en “nada o muy poco importante”, frente a un valor mínimo de 10,9% en “bastante o bastante importante”. El poder estar con los amigos constituye un motivo para ir al Centro de cierta importancia pero la realidad es que si abandona uno el amigo/a también lo hace.



Variable 48.- “Demostrar que soy capaz de sacar el título”. Esta variable presenta una media = 4,01, una moda = 5 y una varianza = 1,913. La tabla de frecuencias nos indica un valor máximo de 57% en “mucho o muy importante” y un valor mínimo de 6,2% en “poco o poco importante”. Efectivamente más de la mitad de la muestra considera que el demostrar que es capaz de sacar el título es un motivo para acudir al Centro de prioridad.



Variable 49.- “Otras razones (escríbelas)”. En esta variable se repiten las mismas respuestas que en la variable 34 y por lo tanto, decidimos otorgarle los mismos valores que a dicha variable. La variable 49 presenta los siguientes valores una media = 2,29, una moda = 1 y una varianza = 1,372. Esta variable ha sido contestada sólo por el 12,6% de la muestra. En ésta encontramos una mayor frecuencia en me “exigen el título” con un 33,3% frente a un 3,9% por “terapia”. Una vez más está presente la exigencia social del título hasta convertirlo en la principal finalidad para la que acuden al Centro.

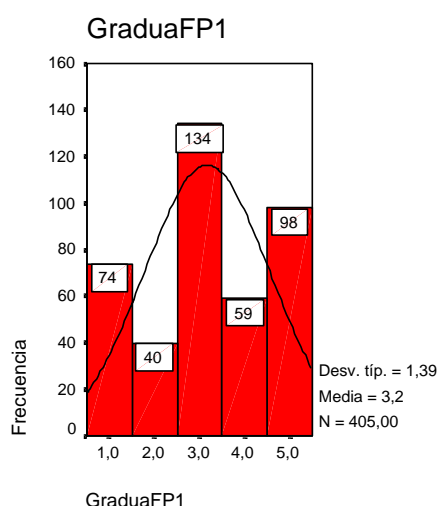
A modo de resumen, de esta subdimensión “motivos para” podemos decir que la mayoría del alumnado acude al Centro para ayudar a sus hijos, también desean sacarse el Graduado o alguna Formación Profesional, una mayoría asiste al Centro para aprovechar una segunda oportunidad, la mitad de la muestra acude con intención de continuar haciendo estudios superiores. Por otro lado, casi la mitad acuden por mejorar su situación en el trabajo y una cuarta parte de esta variable no supone un motivo para acudir al Centro. Existe un grupo que su finalidad es ascender en las Fuerzas Armadas, además encontramos que la gente asiste para relacionarse desde el principio, sin embargo hay disparidad de opiniones a la hora de decidirse por hacer actividades culturales. Junto a ello, una cuarta parte de la muestra considera prioritario acudir al Centro para aprender castellano, casi un tercio de la muestra visita para poder desenvolverse mejor en el ambulatorio, ayuntamiento etc., es significativo el grupo que acude para sacar la nacionalidad española de un 15,8%, la mitad de la muestra viene para progresar socialmente al elevar su nivel cultural, no es demasiado importante para poder estar con los amigos y la mitad de la muestra se acerca con la expectativa para poder demostrar que es capaz de sacarse el título.

14.3.- Análisis de la Dimensión Abandono del Centro

Iniciamos el análisis de las variables de una nueva dimensión que engloba las preguntas desde la 50 hasta la número 73. Su importancia radica en que como dice un miembro de los equipos directivos “ya el 40% de los que se matriculan ni siquiera aparecen por clase”. Además las encuestas se pasaron en un periodo de máxima asistencia a clase, pues se

iniciaba un nuevo cuatrimestre, nuevos módulos en ESPA, y había pasado el ramadá, y sólo fueron contestadas por 27,5% de los matriculados. Estos datos pensamos que son preocupantes y que hay que cuestionarse que algo falla no precisamente en el alumnado porque a uno se le pueden presentar problemas pero a tantos.

Variable 50.- “Les es muy difícil sacarse el título”. Esta variable presenta los siguientes descriptivos: media = 3,17, mediana = 3, moda = 3 y varianza = 1,921. Estos datos nos revelan una distribución de datos en la campana de Gaus casi perfecta. Comparados con su frecuencia encontramos el porcentaje más alto de 33,1% en “algo o importante” seguido del 24,2% en “mucho o muy importante” con un 9,9%. De estos datos deducimos que para más de la mitad de la muestra es un motivo importante o muy importante para abandonar el Centro la dificultad de sacarse el título. Hoy cabe cuestionarse con qué expectativas llegaron, por qué no se ven cumplidas y qué hace el profesorado entorno a esta cuestión.



Variable 51.- “Sus hijos ya no necesitan que les ayuden”. Esta variable tiene una media = 2, una moda = 1 y la varianza = 1,859. Estos datos nos indican que hay diversidad de respuesta aunque con escasa

valoración de la pregunta. Recogemos su frecuencia en la que observamos que un 58,3% dice que es “nada o muy poco importante” y en el otro extremo encontramos con 8,4% que es “mucho o muy importante”. De los datos se deduce que un pequeño grupo sí que abandona el Centro porque ya no tiene niños pequeños a los que ayudar en los deberes de la escuela pero para una mayoría no es esta una razón fundamental para abandonar el Centro.

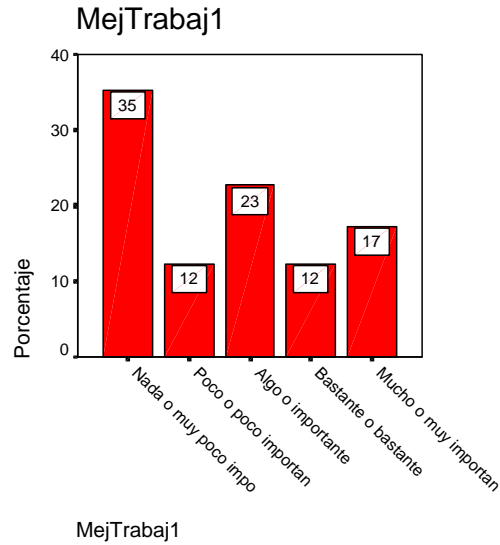


Variable 52.- “Piensan que ya saben bastante o mucho”. Esta variable ofrece una media = 2,21 y una varianza de 1,786. Las frecuencias obtenidas son un porcentaje máximo del 44,7% en “nada o muy poco importante” y un porcentaje mínimo de 8,9% en “mucho o muy importante”. Aproximadamente la mitad se van sin haber aprendido todo lo que debieran pero se van tranquilos porque ya saben bastante. Nuevamente un resultado que debiera ser inquietante para el equipo docente, no olvidando que veían como muy positivo el saber.

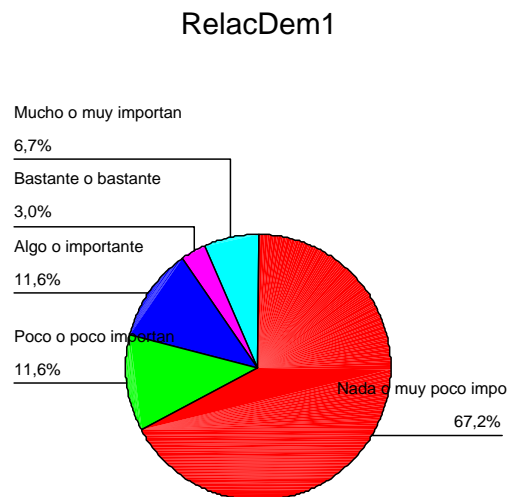
Saber mucho



Variable 53.- “No les exigen más títulos en el trabajo”. Esta variable presenta una media = 2,64, moda = 1 y varianza = 2,226. Esto nos indica la dispersión de los datos. Pero veamos que nos aporta la tabla de frecuencias, en ésta encontramos que el valor máximo es “nada o muy poco importante” con un 35,3% y el valor mínimo es de 12,3% en “bastante o bastante importante” frente a un 17,3% en “mucho o muy importante”. Hallamos que para un tercio de la muestra es muy poco importante, o sea, que ya no le exigen más títulos en el trabajo y por eso abandonan. Pero hay casi una cuarta parte para la que si es importantísimo la exigencia de títulos para el trabajo y a pesar de ello abandona. Ante esto cabe pensar qué está cambiando el mercado de trabajo ya que hasta ahora distintas investigaciones avalaban que a mayor formación mejor puesto de trabajo, o es que las personas de la muestra tienen pocas posibilidades de promocionarse en su puesto de trabajo.

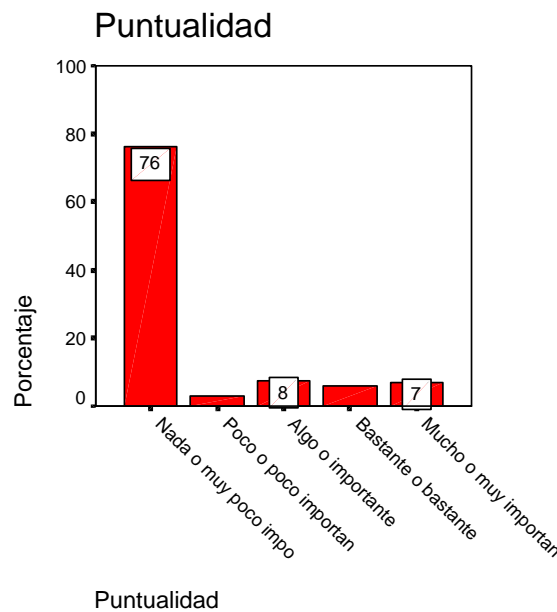


Variable 54.- “Se han enfadado con alguna persona”. Esta variable tiene una media = 1,7 y un moda = 1. En cuanto a sus frecuencias destacamos el valor máximo del 67,2% en “nada o muy poco importante” y el valor mínimo del 3% en “bastante o bastante importante”. Hay muy pocas personas que abandonen el Centro porque se han enfadado con alguien, luego las relaciones entre la gente deben ser buenas.

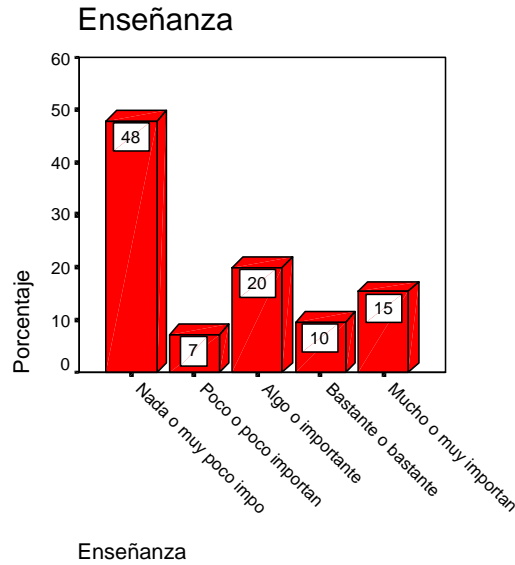


Variable 55.- “Cuando llegan tarde no pueden entrar a clase”. Esta variable presenta una media = 1,65 y una moda = 1. En cuanto sus

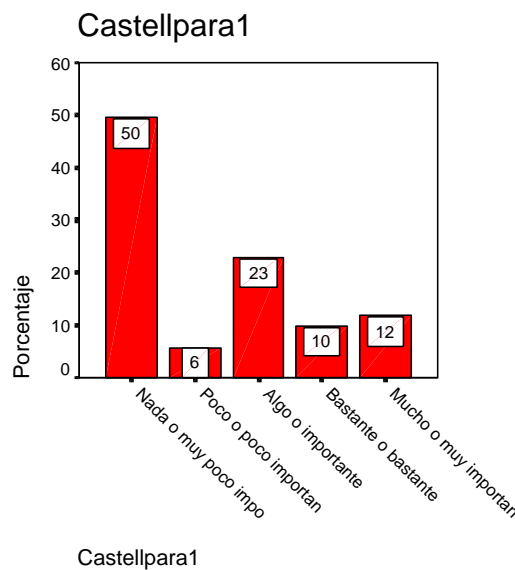
frecuencias encontramos que hay un 76,3% en “nada o muy poco importante” y un valor de 7,2% en “mucho o muy importante”. La mayoría de las personas no abandonan el Centro por llegar tarde, pero hay un grupo reducido que sí lo incorpora entre las razones por las que abandona el Centro.



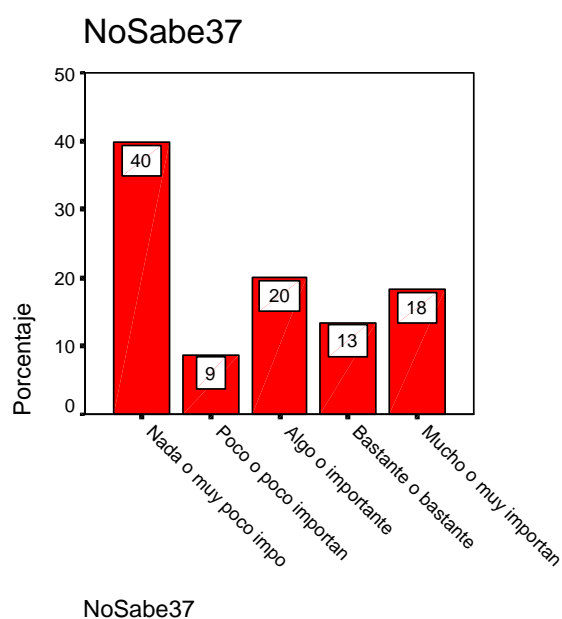
Variable 56.- “Les desagrada como se enseña”. Esta variable tiene una media = 2,37, una moda = 1 y una varianza = 2,309. Los resultados van a estar repartidos. Veamos que dice el análisis de frecuencias; en estas observamos que “nada o muy poco importante” tiene un valor de 47,9% y “mucho o muy importante” de 15,3%. Así, para la mitad de la muestra les gusta cómo se enseña, o sea, no es una razón importante por la que abandonan el Centro, no obstante para el 15,3% le desagrada como se enseña hasta llegar a convertirlo en razón para abandonar el Centro.



Variable 57.- “Han aprendido el castellano”. Esta variable presenta una media = 2,29, moda = 1, varianza = 2,111. De nuevo los datos estarán un tanto dispersos. Analizadas las frecuencias encontramos que “nada o muy poco importante” tiene el valor máximo con un 49,6% “poco o poco importante” tiene el valor mínimo del 5,7% y “mucho o muy importante” aparece con 11,6%. Para la mitad de la muestra no es razón de abandono el haber aprendido castellano, para el 11,6% el haber aprendido castellano si es razón importante para abandonar el Centro.

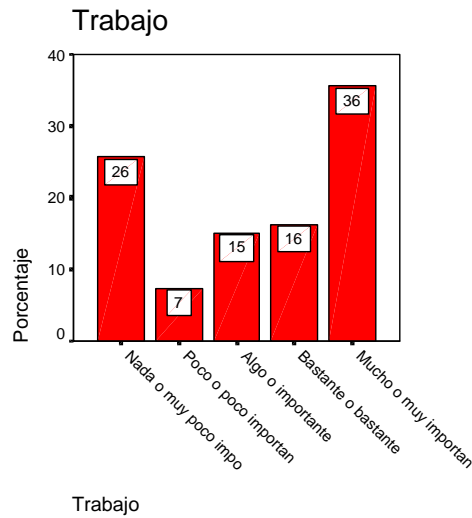


Variable 58.- “No les hace falta saber más para su vida”. Esta variable presenta una media = 2,36, una moda = 1 y una varianza = 2,4. En relación a sus frecuencias tenemos que el valor máximo lo obtiene “nada o muy poco importante” con un 39,8% frente a un 18,3% que obtiene “mucho o muy importante”. Aunque el grupo más numeroso considera que el no hacerle falta saber más para su vida no es razón de abandono, en total un 31,6% valora como importante o muy importante razón de abandono. Diremos que nos encontramos ante una muestra con pocas expectativas de prosperar en la vida.

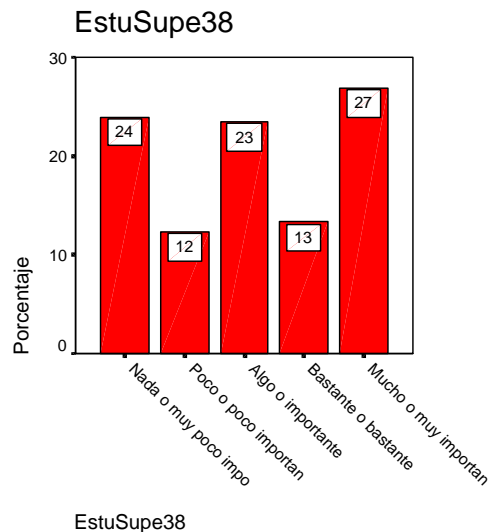


Variable 59.- “Han encontrado un puesto de trabajo”. Esta variable presenta las siguientes medidas de tendencia central media = 3,29 y moda = 5 y varianza = 2,611. La diversidad de respuesta con esta dispersión está asegurada. Analicemos su frecuencia, ésta aparece con el valor máximo en “mucho o muy importante” con un 35,6% seguido de “nada o muy poco importante” con un 25,7%. Hay un grupo numeroso que convierte en razón

de abandono el encontrar trabajo pues sus expectativas pueden estar cumplidas o le es incompatible en horario.

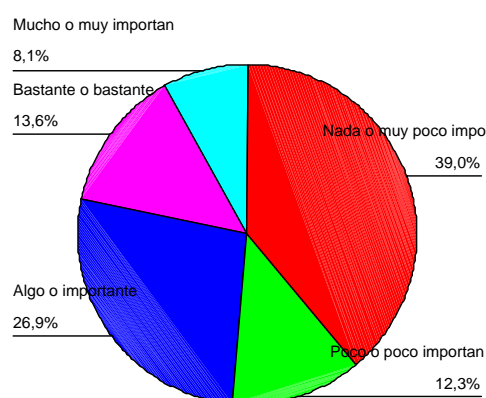


Variable 60.- “No van a seguir estudiando”. Esta variable presenta una media = 3,07, una moda = 5 y una varianza = 2,292. Sus frecuencias son un valor máximo del 26,9% de “mucho o muy importante” y un valor mínimo del 12,3% en “poco o poco importante”. En este sentido tiene una importancia regular la razón de no seguir estudiando. Quizás este concepto vaya cambiando en los próximos años pues la sociedad de la información y del conocimiento a la que aspiramos exigirá ida y vuelta entre el mundo del trabajo y el mundo del estudio.



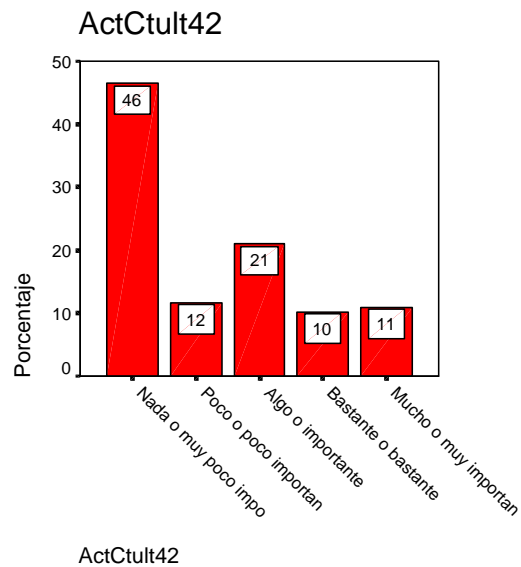
Variable 61.- “Sus amigos/as dejan de venir”. Esta variable ofrece una media = 2,4, una moda = 1 y una varianza = 1,784. En cuanto a sus frecuencias encontramos el mayor porcentaje en “nada o muy poco importante” con un 39% y el valor mínimo en “mucho o muy importante” con un 8,1%. Según los resultados del cuestionario cerca de la mitad no consideran razón de abandono el que sus amigos/as dejen de venir pero el profesorado comenta que “si una no viene la otra abandona”. Tal vez hemos de recordar la subjetividad del cuestionario.

Amigos47

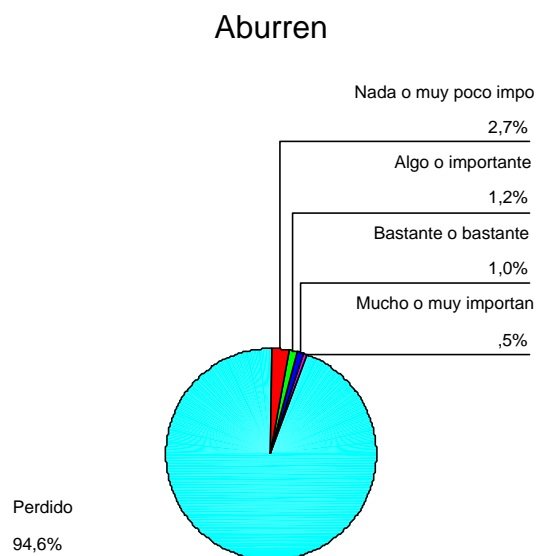


Variable 62.- “Se hacen pocas actividades culturales”. De esta variable obtenemos una media = 2,27, una moda = 2 y una varianza = 1,987. De sus frecuencias destacamos el valor máximo de 46,4% en “nada o muy poco importante” y el valor mínimo de 10,1% en “bastante o bastante importante”. Es decir, que prácticamente la mitad de los encuestados no considera razón de abandono el que se hagan pocas

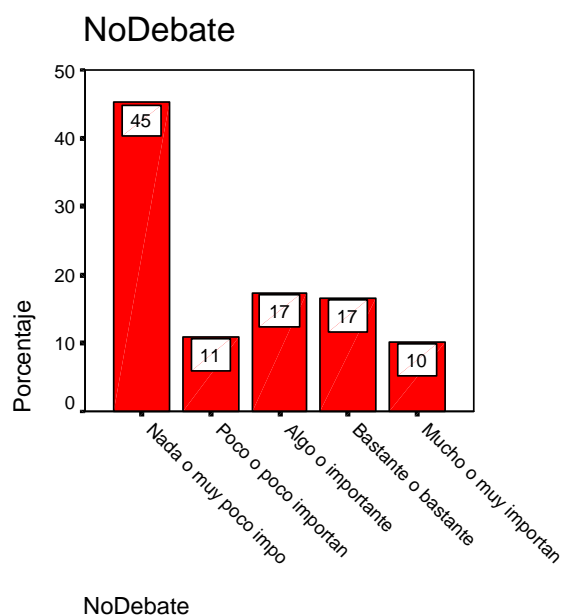
actividades culturales. Esperamos averiguar si es porque no les gusta o por otros motivos como el que se hagan pocas actividades.



Variable 63.- “Se aburren en el Centro de Adultos”. Esta variable es muy poco contestada 5,4% solamente. No sabemos si el que calla otorga o qué razón será.

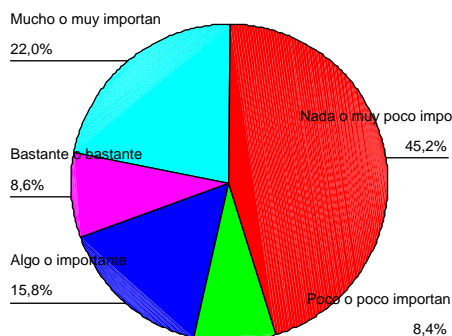


Variable 64.- “Hay pocos debates donde poder dar opiniones”. Esta variable presenta una media = 2,36, una moda = 1 y una varianza = 2,076. Sus frecuencias corresponden a “nada o muy poco importante” el porcentaje más alto con 45,2% y a “mucho o muy importante” el porcentaje más bajo con 10,1%. Casi la mitad de la muestra no considera razón de abandono el que haya pocos debates donde dar opiniones pero si hay un grupo significativo que la considera como razón de abandono.

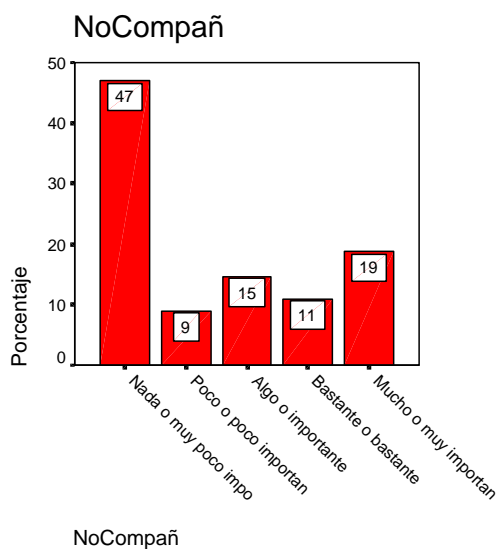


Variable 65.- “Piensan que es inútil saber”. Esta variable presenta una media = 2,54, una moda = 1 y una varianza = 2,65. En cuanto a su frecuencia destacamos un 45,2% en “nada o muy poco importante” seguido de un 22% en “mucho o muy importante”. Podemos observar dos grupos claramente definidos los que consideran que no es una razón importante de abandono “es inútil el saber” y una cuarta parte que sí considera la inutilidad del saber es una razón importante de abandono.

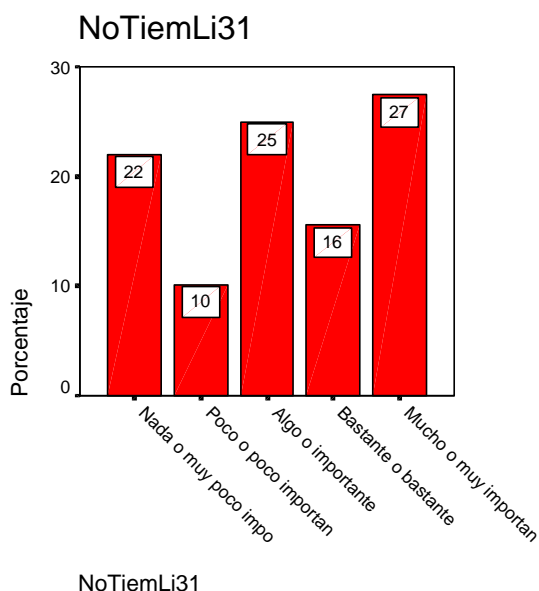
InutSabe30



Variable 66.- “Hay falta de compañerismo en el Centro de Adultos”. Esta variable ofrece una media = 2,46, una moda = 1 y una varianza = 2,536. Estos resultados nos revelan la dispersión de los datos. En relación a las frecuencias tenemos que un 46,9% lo considera “nada o muy poco importante”, seguido de un 18,8% que lo valora como “mucho o muy importante”. Así, encontramos que prácticamente la mitad no considera razón de abandono la falta de compañerismo pero hay otro grupo significativo que sí valora como razón de abandono la falta de compañerismo. Quizás estos resultados valieran una reflexión a la comunidad educativa.

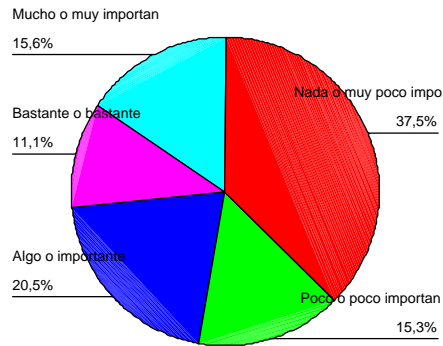


Variable 67.- “Tienen poco tiempo libre”. Esta variable tiene una media = 3,16, una moda = 5 y una varianza = 2,211. De nuevo aparece dispersión en los datos. Referente a su frecuencia encontramos que el 27,4% es “mucho o muy importante” seguido del 24,9% que es “algo o importante”. Encontramos que para la mitad de la muestra es una razón bastante importante el tener poco tiempo libre, también, existe un grupo considerable para el cual esta razón no es importante.



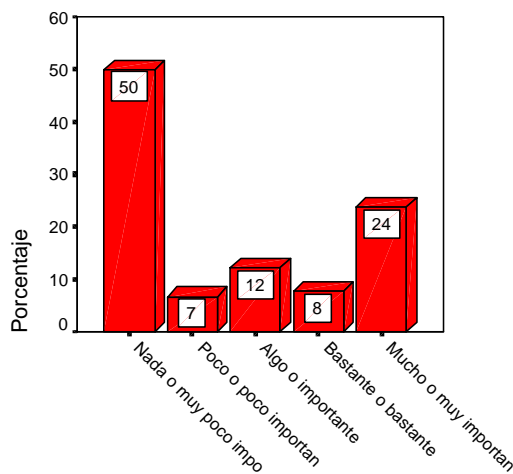
Variable 68.- “Tienen quien les resuelva los problemas”. Esta variable ofrece una media = 2,52, una moda = 1 y una varianza = 2,161. En cuanto a las frecuencias aparece un 37,5% como “nada o muy poco importante” y un 15,6% como “mucho o muy importante”. Estos valores nos indican que hay un grupo numeroso para el que no es razón de abandono el tener quien les resuelva los problemas y que hay un grupo significativo para el que esta razón sí es motivo de abandono.

ResuelvPro24



Variable 69.- “Ya tienen la nacionalidad española”. Esta variable tiene una media = 2,49, una moda = 1 y una varianza = 2,83. De nuevo la diversidad aparece. En cuanto las frecuencias encontramos que “nada o muy poco importante” tiene el valor máximo con 49,9% seguido de “mucho o muy importante” con 23,7%. De estos resultados deducimos que para la mitad de la muestra el tener la nacionalidad española no es motivo de abandono, sin embargo, existe casi una cuarta parte que sí considera muy importante esta razón a la hora de decidir abandonar.

Nacional45



Nacional45

Variable 70.- “Se sienten extraños en el Centro de Adultos”. Esta variable tiene una media = 2,42 y una varianza = 1,962. En relación a sus frecuencias aparece el máximo valor en “nada o muy poco importante” con un 39% seguido de “algo o importante” con un 26,4%. Por tanto, para la mitad de la muestra esta es una razón poco importante a la hora de decidir el abandono.

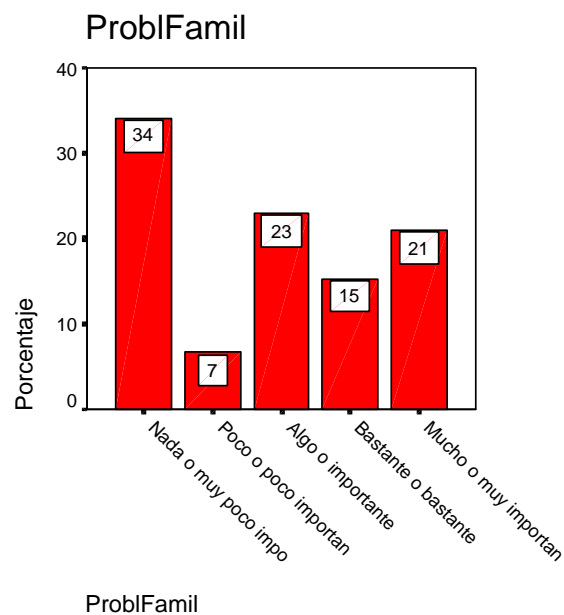


Variable 71.- “Su familia les dice <para que quieres ahora un título>”. Esta variable indica una media = 2,42 y una varianza de 1,962. Su tabla de frecuencias presenta los siguientes valores 51,1% para “nada o muy poco importante” y 14,3% en “mucho o muy importante”. Luego para la mitad de la muestra no es una razón importante el consejo de la familia pero sí existe un grupo significativo que le da mucha importancia al desánimo de su familia a la hora de acordar dejar el Centro.

DesáFam48



Variable 72.- “Tienen problemas familiares”. Esta variable tiene una media = 2,82 y una varianza = 2,397. Las frecuencias encontradas son el 34,1% en “nada o muy poco importante” y el 21% en “mucho o muy importante”. Encontramos dos grupos uno para el que no es significativo el tener problemas familiares para el abandono y otro que sí le da mucha importancia a esta razón en el momento de decidir abandonar.



Variable 73 “Otras razones: (escribelas)”. Esta variable la hemos categorizado con los siguientes valores. Se aburren, encuentran trabajo, empiezan obligados por los padres, dificultad de compaginar trabajo y estudios, no se esfuerzan, necesitan más apoyo de los profesores. Esta pregunta sólo la ha contestado un 9%, una mayoría contestan que no se esfuerzan y necesitan más apoyo del profesorado.

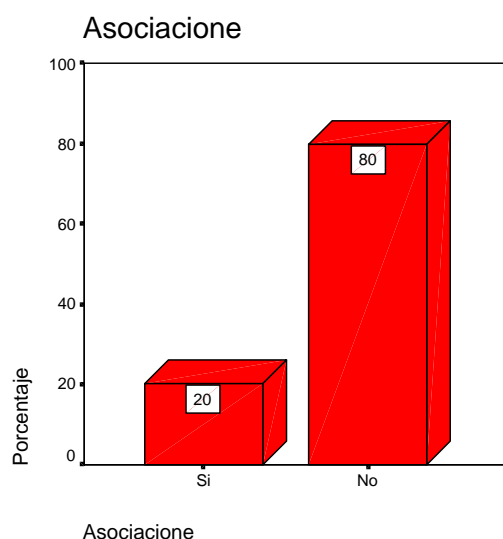
A modo de resumen, podemos afirmar que las siguientes variables suponen una razón importante o muy importante para abandonar el Centro: “les es muy difícil sacarse el título” y “no van a seguir estudiando”. Por el contrario, las siguientes variables no significan una razón fundamental para abandonar el Centro: “sus hijos ya no necesitan que les ayuden”, “Piensan que ya saben bastante o mucho”, “se han enfado con alguna persona”, “Cuando llegan tarde no pueden entrar a clase”, “han aprendido castellano”, “no les hace falta saber más para su vida”, “sus amigos/as dejan de venir”, “se hacen pocas actividades culturales” y “se sienten extraños en el Centro de Adultos”.

También, encontramos otras variables en las que hay dos subgrupos claramente definidos, unos por darle importancia a la razón y otros por no dársela, entre las que están las siguientes variables: “no les exigen más títulos en el trabajo”, “les desagrada como se enseña”, “han encontrado un puesto de trabajo”, “hay pocos debates donde poder dar opiniones”, “piensan que es inútil saber”, “hay falta de compañerismo en el Centro de Adultos”, “tienen poco tiempo libre”, “tienen quien les resuelva los problemas” y “ya tienen la nacionalidad española”.

14.4.- Análisis de la Dimensión Asociacionismo

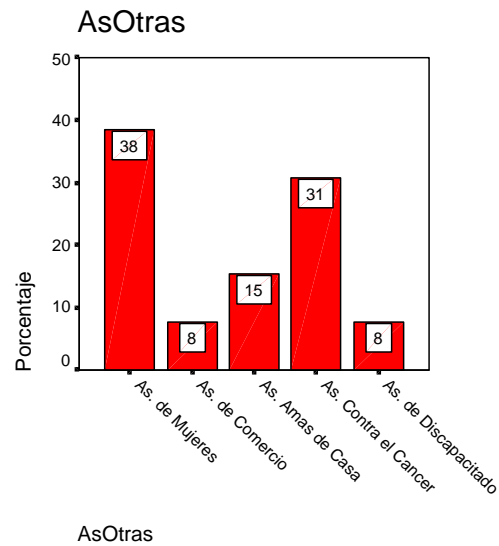
La dimensión asociacionismo sólo contiene dos variables una dicotómica y la otra ordinal.

Variable 74.- “Pertenece a alguna asociación”. Es de destacar que un 20% dice pertenecer a alguna asociación. Luego, pensamos que tienen muy buen capital humano que están desaprovechando para dinamizar más los Centros. Esta cantidad está repartida entre distintos tipos de asociaciones propuestas en el cuestionario deportiva, de padres de alumnos, de vecinos, tercera edad y juvenil. Asociación de alumnos del Centro de Adultos parece que no hay pues no es contestada y en los Documentos de Organización de Centro analizados el apartado asociacionismo del alumnado nunca está relleno.

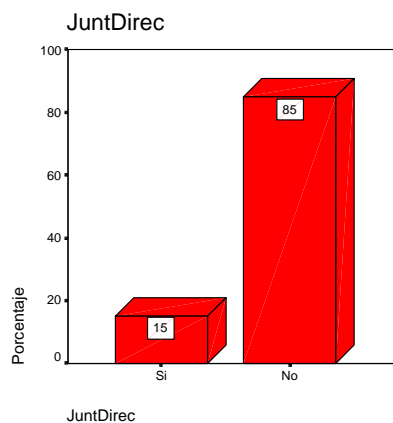


Variable 75.- “Otras asociaciones. Escríbelas”. Esta variable es contestada por un 3,2% habiendo encontrado las siguientes asociaciones de

mujeres, de comercio, asociación amas de casa, asociación contra el cáncer y asociación de discapacitados.



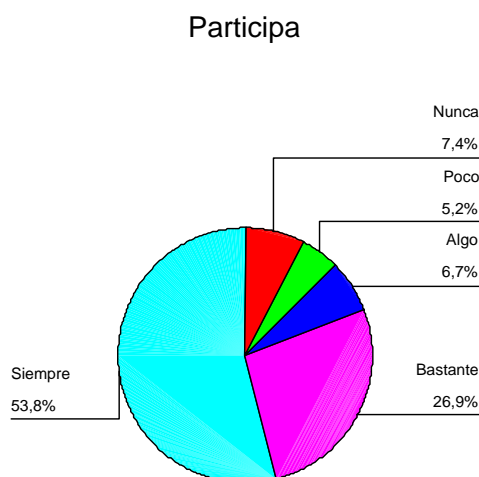
Variable 82.- “Pertenece a la Junta Directiva de la Asociación”. Esta variable es contestada por un 16,3%, de los cuales una pequeña parte de 2,5% si pertenece a la Junta Directiva de las asociaciones mencionadas.



14.5.- Análisis de la Dimensión Participación

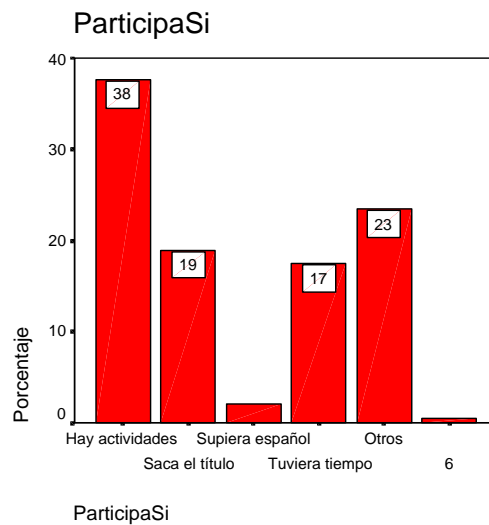
Esta nueva dimensión nos permitirá conocer qué condiciones señala la muestra para participar y en qué está dispuesta a participar. Esta dimensión recoge desde la variable 83 hasta la 112.

Variable 83.- “Participas generalmente en el Centro de Adultos”. Esta variable presenta una media = 4,15, una moda = 5 y una varianza = 1,461. Sus frecuencias encontramos que el 53,8% “siempre” participa frente al 7,4% que “nunca” participa. Luego podemos encontrar una mayoría de la muestra que participa bastante o siempre en el Centro.

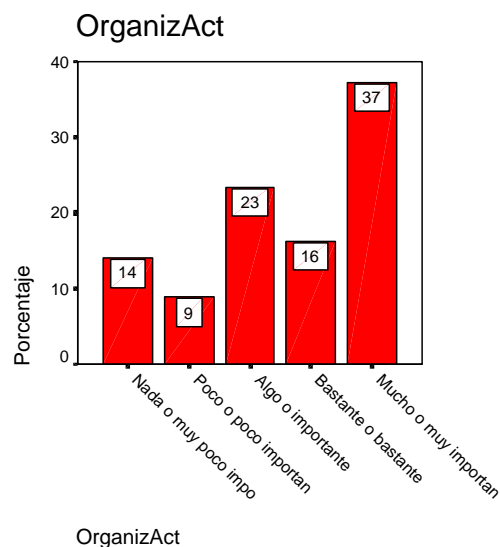


Variable 84.- “Participaría más en el Centro de Adultos si”. Esta variable presenta una media = 2,75 y una moda = 2. En sus frecuencias aparecen un 37,3% “si hay actividades” y un 18,8% “si se sacan el título”. Podemos observar que la mitad de la muestra participaría si hay actividades

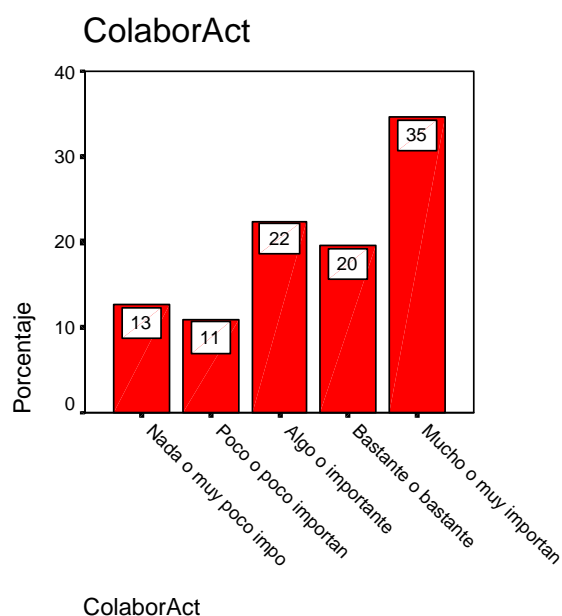
y se sacan el título. Pensamos que esta puede ser una nueva reflexión para la Comunidad Educativa.



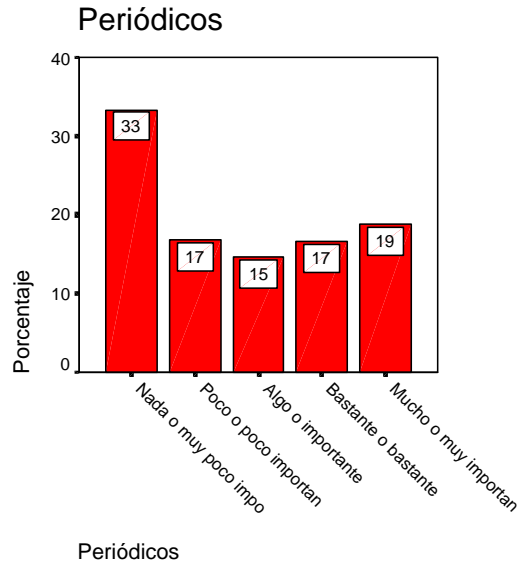
Variable 85.- “Organizar actividades en el Centro de Adultos”. Esta variable ofrece una media = 3,54 y una varianza = 2,021. Presenta las siguientes frecuencias un 37,3% en “mucho o muy importante” seguido del 23,5% para “algo o importante”. Estos resultados nos hacen inferir que la mayoría de la muestra está dispuesta a participar en la organización de actividades en el Centro.



Variable 86.- “Colaborar en actividades que el Centro de Adultos organice”. Esta variable tiene una media = 3,53 y una varianza = 1,918. Hemos obtenido las siguientes frecuencias 34,6% en “mucho o muy importante” seguido del 22,5% en “algo o importante”. De nuevo podemos deducir que la mayoría de la muestra esta dispuesta a colaborar en las actividades que el Centro de Adultos organice.



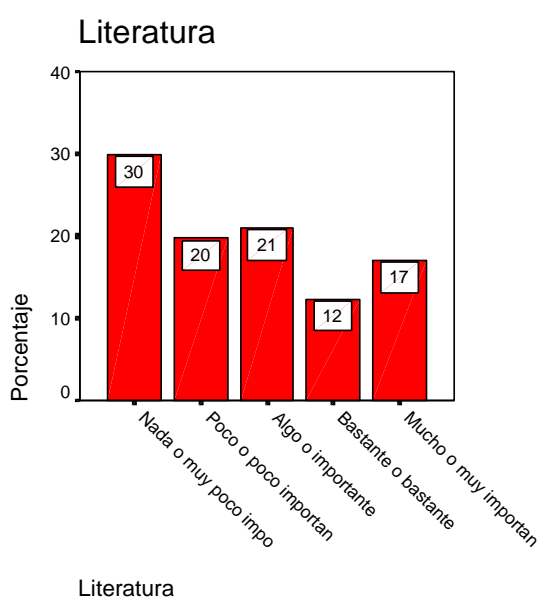
Variable 87.- “Comentar periódicos”. Esta variable, presenta una media = 2,71 y una varianza = 2,337. En su tabla de frecuencias aparece un 33% para el que es “nada o muy poco importante” seguido de un 18,8% para el que es “mucho o muy importante”. De nuevo empiezan a aparecer dos grupos: uno que le da poca importancia a la lectura del periódico y otro un poco más reducido para el que es muy importante el comentar los periódicos. Tal vez, merezca la pena emprender esta actividad al menos en algún aula.



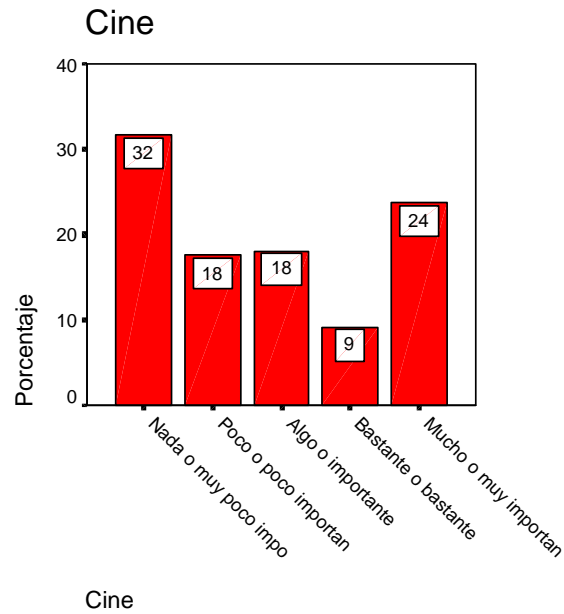
Variable 88.- “Recitar poesías”. Esta variable nos muestra los siguientes resultados una media = 2,19 y una varianza = 1,932. En cuanto a sus frecuencias observamos un grupo mayoritario con el valor 47,2% en “nada o muy poco importante” seguido de “poco o poco importante” con un valor del 17,5%. Según estos datos podemos afirmar que la mayoría de la muestra es desfavorable a recitar poesías.



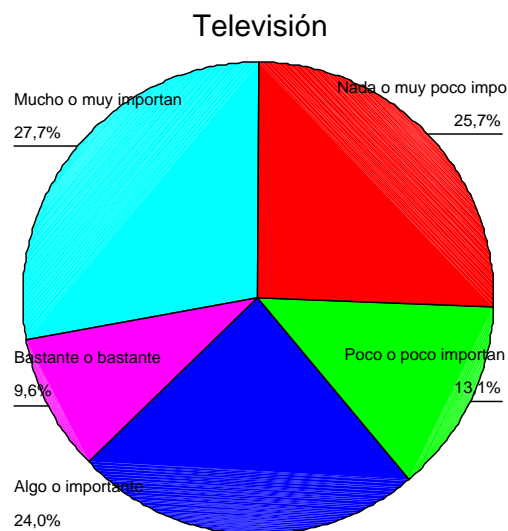
Variable 89.- “Comentar obras literarias”. Esta variable ofrece una media = 2,67 y una varianza = 2,093. Su tabla de frecuencias presenta los siguientes valores un 29,9% “nada o muy poco importante” frente a un 17% en “mucho o muy importante”. Aquí encontramos dos grupos definidos unos a favor y otros que no están dispuestos a participar.



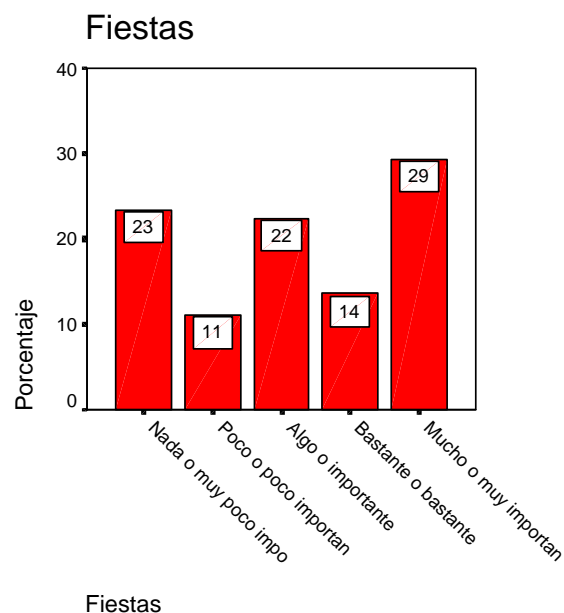
Variable 90.- “Comentar películas de cine”. Esta variable presenta los siguientes descriptivos una media = 2,76 y una varianza = 2,426. La tabla de frecuencias nos muestra que un 31,6% la valora como “nada o muy poco importante” frente a un 23,7% que dice “mucho o muy importante”. De todas formas la mitad de la muestra considera poco o nada importante el comentar películas de cine pero hay un grupo numeroso que valora muy positivamente el comentar películas de cine.



Variable 91.- “Comentar programas de televisión”. Esta variable presenta una media = 3 y una varianza = 2,366. La tabla de frecuencias nos muestra que un 27,7% participaría mucho en comentar programas de televisión y un 25,7% no participaría nada. Luego encontramos dos grupos claramente definidos de opinión opuesta. Normalmente lo que suele ocurrir es que en el momento que se propone la actividad los porcentajes cambian y hacen que la actividad sea un éxito o un fracaso.

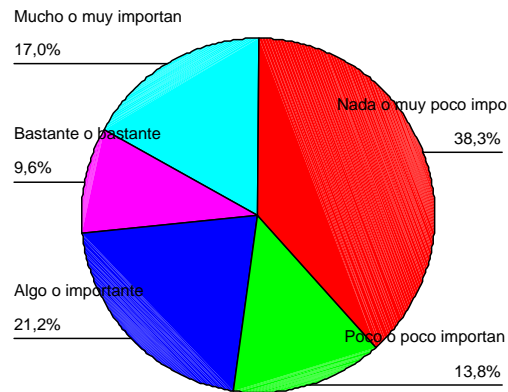


Variable 92.- “Las fiestas que se organizan en el Centro de Adultos”. Esta variable ofrece una media = 3,14 y una varianza = 2,346. En relación a la tabla de frecuencias encontramos que un 29,4% está dispuesto/a a participar mucho pero un 23,5% no está dispuesto/a a participar. Nos encontramos en la misma situación que la variable anterior, en el momento de decidir hacer la fiesta podemos encontrar sorpresas.

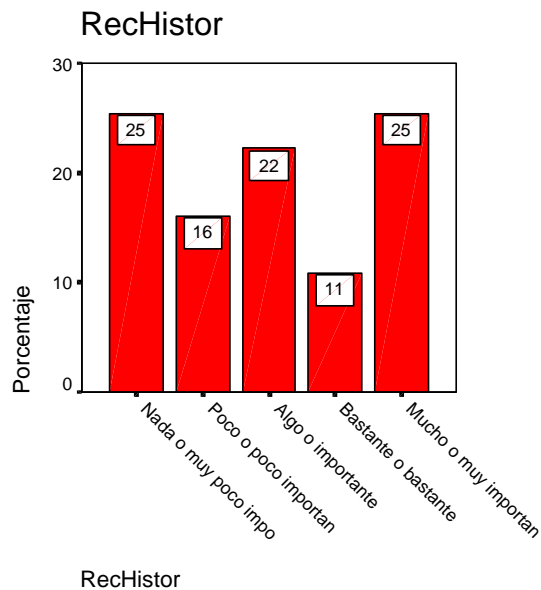


Variable 93.- “Recordar canciones antiguas”. Esta variable presenta una media = 2,53 y una varianza = 2,235. En su tabla de frecuencias podemos observar que “nada o muy poco importante” tiene el valor máximo con un 38,3% que junto al 13,8% de “poco o poco importante” podemos afirmar que la mitad de la muestra está dispuesta a participar poco o nada recordando canciones.

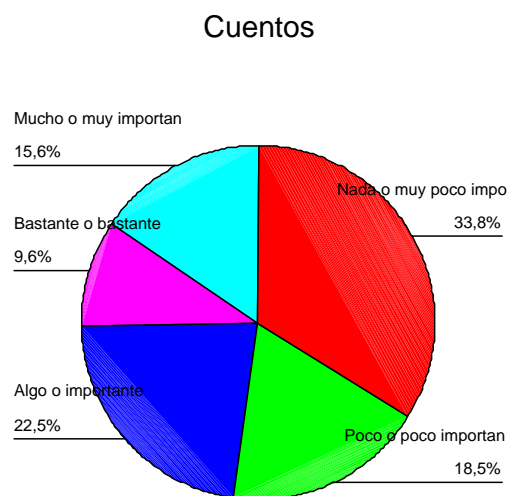
CanciAntig



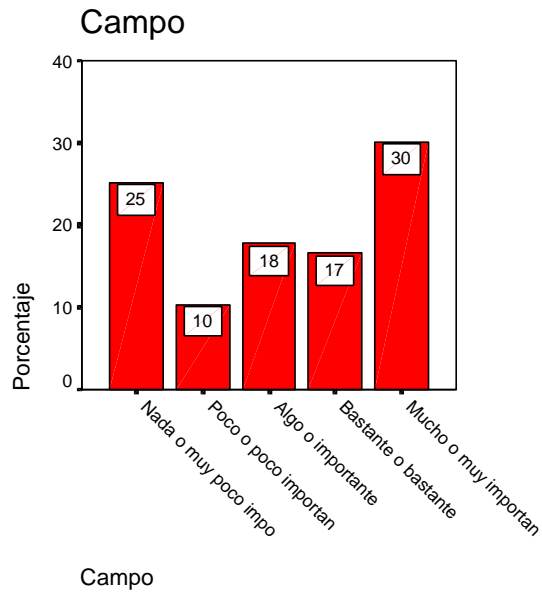
Variable 94.- “Recordar historias que se contaban en la niñez”. Esta variable tiene una media = 2,95 y una varianza = 2,307. En su tabla de frecuencias encontramos que la puntuación máxima de 25,4% la ha obtenido nada y muy importante. En esta variable encontramos dos grupos iguales: uno no dispuesto a participar y otro totalmente dispuesto a participar recordando historias que se contaban en la niñez.



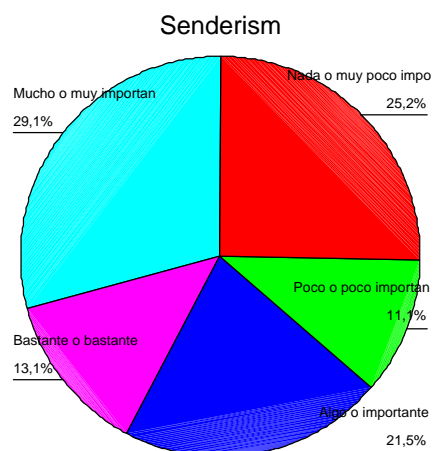
Variable 95.- “Inventar cuentos”. Esta variable tiene los siguientes valores una media = 2,55 y una varianza = 0,055. En cuanto a su frecuencia aparece “nada o muy poco importante” con un 33,8% seguido de “poco o poco importante” con un 18,5%. Luego, la mitad de la muestra es poco o nada favorable a participar inventando cuentos.



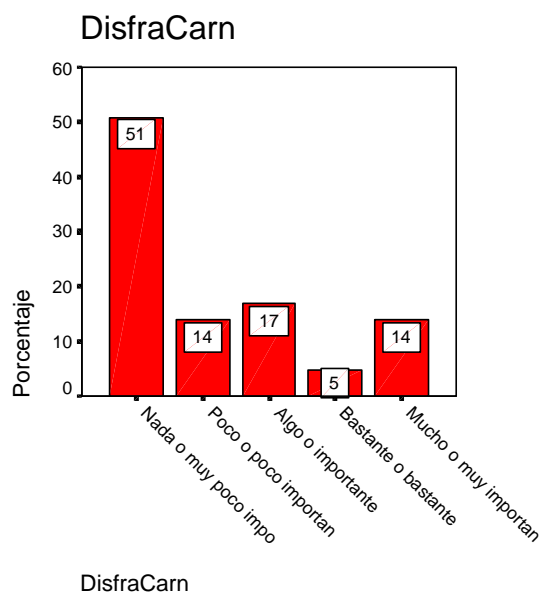
Variable 96.- “Ir al campo de merienda”. Esta variable presenta los siguientes valores una media = 3,16 y una varianza = 2,462. En su tabla de frecuencias encontramos que el 30,1% la valora como “mucho o muy importante” y un 16,5% la valora como “bastante o bastante importante”. Por tanto, la mitad de la muestra es favorable a participar mucho o bastante en ir al campo de merienda.



Variable 97.- “Ir al campo para hacer senderismo”. Esta variable presenta una media = 3,1 y una varianza = 2,411. La tabla de frecuencias presenta los siguientes valores un 29,1% en “mucho o muy importante” y un 25,2% en “nada o poco importante”. Aquí encontramos dos grupos más o menos iguales, el uno muy a favor de participar en senderismo y el otro que no participaría en senderismo.

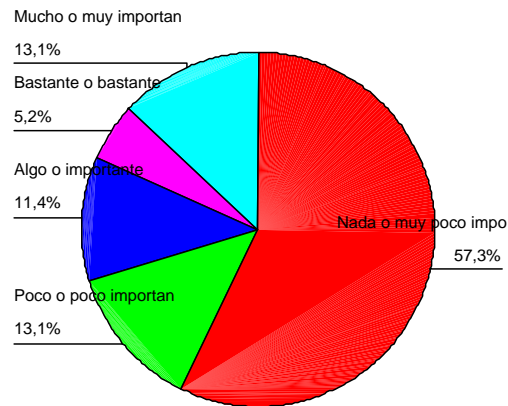


Variable 98.- “Disfraces en carnaval”. Esta variable presenta una media = 2,17 y una varianza = 2,086. En la tabla de frecuencias encontramos que el 50,9% la valora como “nada o muy poco importante”. La muestra es muy desfavorable a participar en disfraces en carnaval.

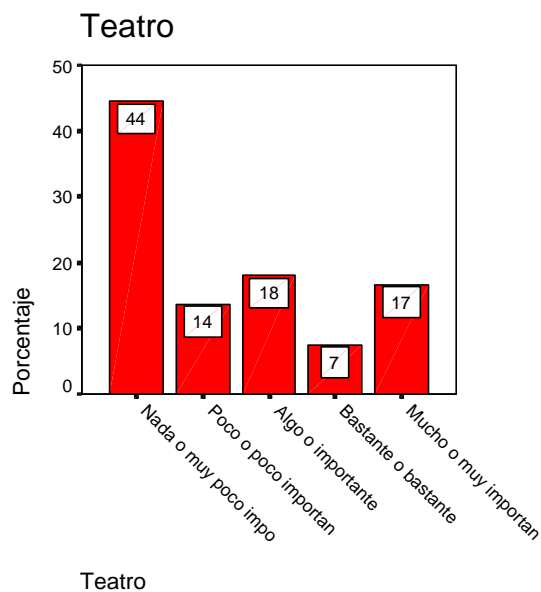


Variable 99.- “Cantar coplillas de carnaval”. Esta variable presenta una media = 2,04 y una varianza = 2,075. En la tabla de frecuencias aparece que un 57,3% en “nada o muy poco importante”. Luego, a más de la mitad de la muestra no le gustaría tener que participar cantando coplillas de carnaval.

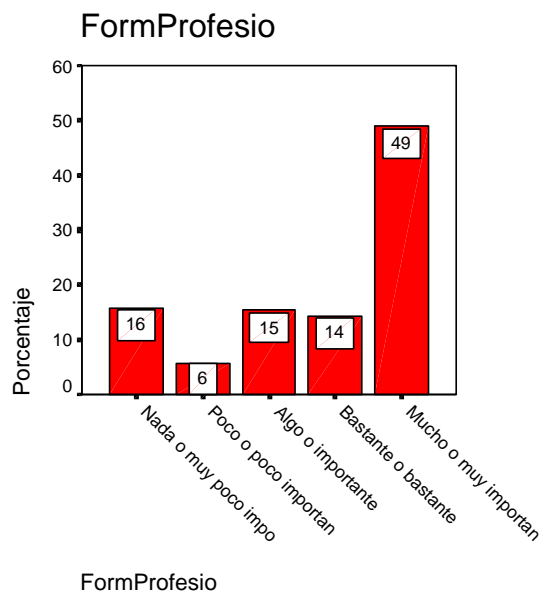
CoplaCarn



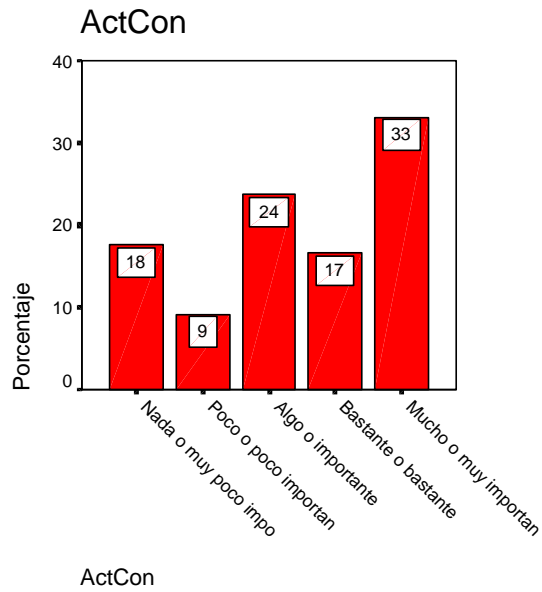
Variable 100.- “Representar pequeñas obras de teatro”. Esta variable tiene una media = 2,38 y una varianza = 2,271. La tabla de frecuencias encontramos que un 44,4% en “nada o muy poco importante” seguido de 13,6% en “poco o poco importante”. Por tanto, más de la mitad de la muestra no estaría dispuesta a participar representando pequeñas obras de teatro.



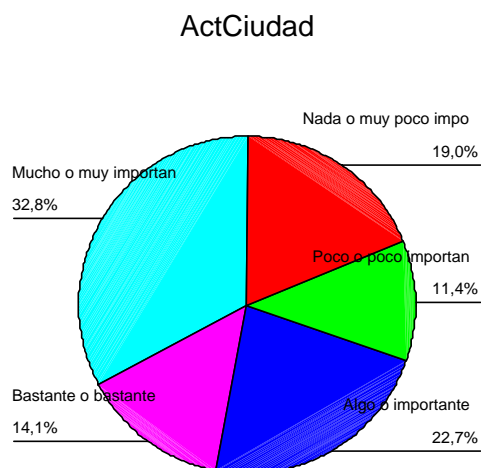
Variable 101.- “Cursos de Formación Profesional”. Esta variable ofrece una media = 3,75 y una varianza = 2,233. Su tabla de frecuencias encontramos un 48,9% en “mucho o muy importante” y un 14,3% en “bastante o bastante importante”. Así una mayoría de la muestra estaría dispuesta a participar en cursos de Formación Profesional.



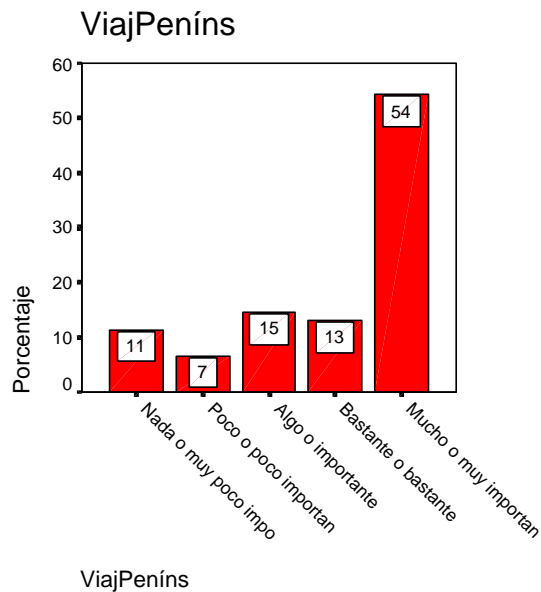
Variable 102.- “Actividades con el otro Centro de Adultos”. Esta variable aparece con una media = 3,39 y una varianza = 2,138. En la tabla de frecuencias aparece un 33,1% en “mucho o muy importante” un 16,5% en “bastante o bastante importante”. Luego, la mitad de la muestra estaría muy dispuesta a participar en actividades con el otro Centro de Adultos.



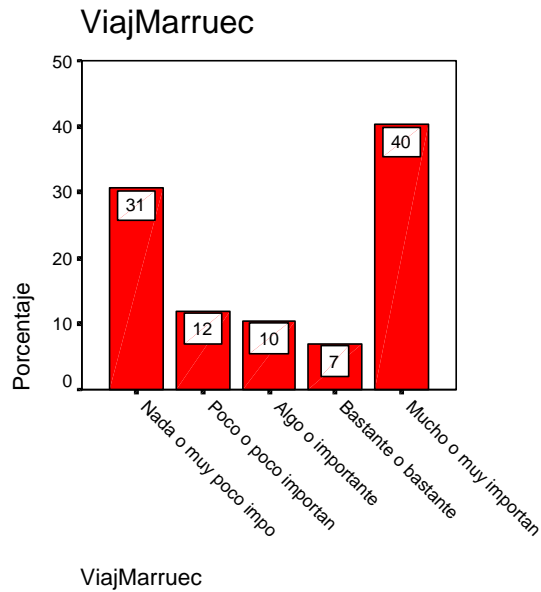
Variable 103.- “Actividades que se organicen en la ciudad”. Esta variable presenta una media = 3,3 y una varianza = 2,242. En su tabla de frecuencias encontramos un 32,8% en “mucho o muy importante” y un 14,1% en “bastante o bastante importante”. Por tanto, la mitad de la muestra estaría dispuesta a participar en las actividades que se organicen en la ciudad.



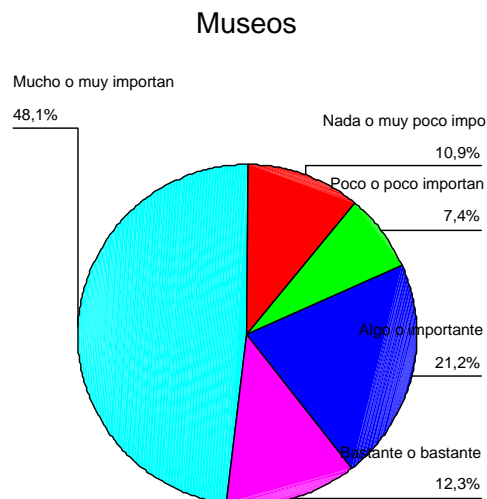
Variable 104.- “Viaje a la Península”. Esta variable presenta una media = 3,92 y una varianza = 1,977. En relación a sus frecuencias presenta un 54,3% en “mucho o muy importante” seguido del 14,6% como “algo o importante”. Así, una mayoría de la muestra estaría dispuesta a ir de viaje a la Península.



Variable 105.- “Viaje a Marruecos”. Esta variable tiene una media = 3,14 y una varianza = 3,009. La diversidad de los resultados está garantizada. Las frecuencias presentan el valor máximo en “mucho o muy importante” con un 40,2% seguido de “nada o muy poco importante” con un 30,6%. Como vemos hay dos grupos claramente definidos: uno que está dispuesto a ir y otro que no estaría dispuesto a ir.

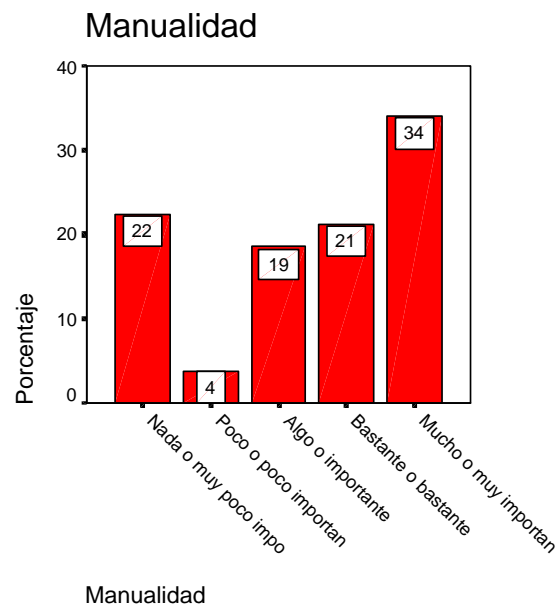


Variable 106.- “Visitar museos”. Esta variable ofrece una media = 3,8 y una varianza = 1,931. De su tabla de frecuencias obtenemos que un 48,1% la valora como “mucho o muy importante”. Luego, la mitad de la muestra estaría muy dispuesta a participar visitando museos.



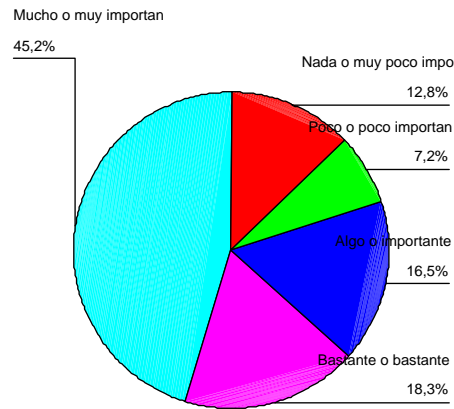
Variable 107.- “Talleres de manualidades”. Esta variable presenta una media = 3,41 y una varianza = 2,351. Su tabla de frecuencias ofrece un 34,1% en “mucho o muy importante” seguido de un 22,5% en “nada o muy

poco importante” y un 3,7% en “poco o poco importante”. En esta variable encontramos dos grupos, estando la mitad de la muestra dispuesta o muy dispuesta a participar en los talleres de manualidades pero también hay un grupo importante que no quiere participar en los talleres de manualidades.

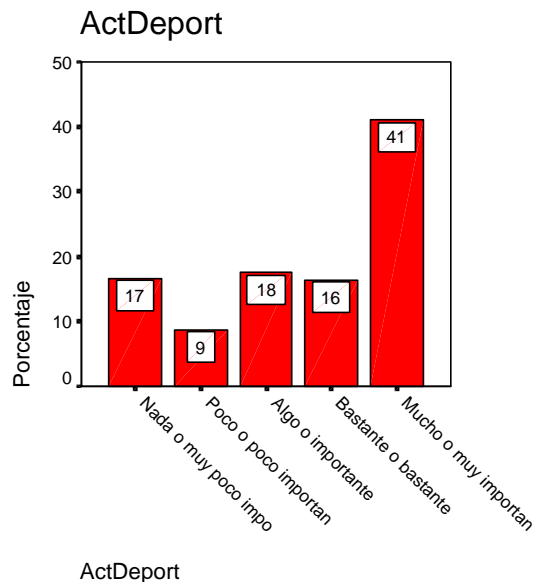


Variable 108.- “Charlas de temas que nos interesen”. Esta variable tiene una media = 3,76 y una varianza = 2,006. En su tabla de frecuencias encontramos que un 45,2% contesta “mucho o muy importante” seguido del 18,3% en “bastante o bastante importante”. Por tanto, la mayoría de la muestra es muy favorable a participar en charlas de temas que nos interesen.

Charlas

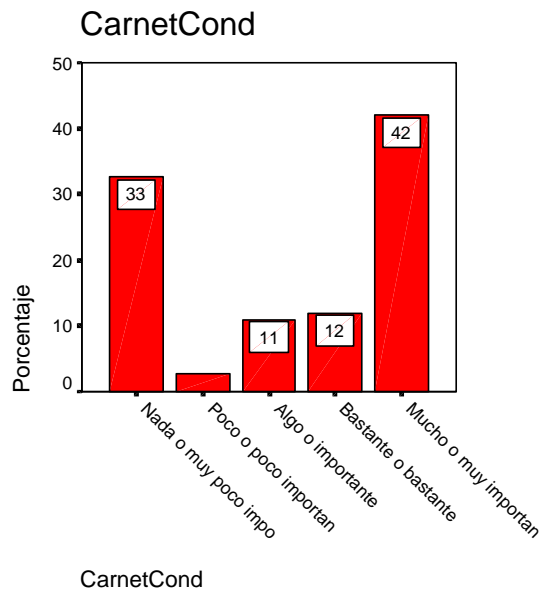


Variable 109.- “Actividades deportivas”. Esta variable ofrece una media = 3,75 y una varianza = 2,236. De su tabla de frecuencias obtenemos que un 41% la valora como “mucho o muy importante” y un 16,3% la estima como “bastante o bastante importante”. Luego, más de la mitad de la muestra estaría bastante o muy dispuesta a participar en actividades deportivas.

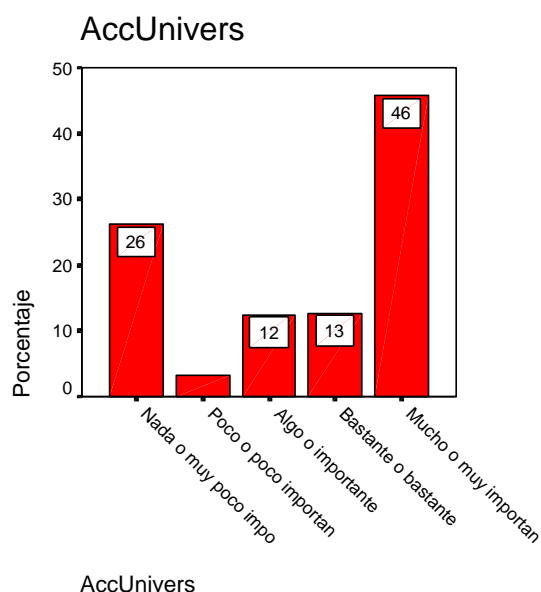


Variable 110.- “Preparación de la prueba teórica del carnet de conducir”. Esta variable tiene una media = 3,28 y una varianza = 3,058. En la tabla de frecuencias encontramos un 42,5% en “mucho o muy

importante” seguido de un 32,6% de “nada o muy poco importante”. Luego la mitad de la muestra estaría dispuesta a participar en la preparación del carnet de conducir frente a un tercio de la muestra que no estaría dispuesta a participar.



Variable 111.- “Preparación del Acceso a la Universidad para mayores de 25 años”. Esta variable presenta una media = 3,48 y una varianza = 2,805. Su tabla de frecuencias muestra que un 45,7% lo valora como “mucho o muy importante” seguido de un 26,2% que lo valora como “nada o muy poco importante”. Así, la mitad de la muestra estaría muy dispuesta a participar en la preparación del Acceso a la Universidad.



Variable 112.- “Otras actividades. Escríbelas”. En esta variable hemos encontrado dos talleres a mencionar el de informática y el de idiomas.

La subdimensión observaciones sólo la ha contestado un 6,4% y al ser abierta la hemos categorizado en “más apoyo del profesorado”, “se pongan más titulaciones”, “el Centro es para conseguir un título” y “el Centro da facilidades”. Esta última ha sido la que mayor puntuación ha obtenido.

A modo de resumen, podemos manifestar que la mayoría de la muestra participa bastante o siempre en el Centro, en la organización de actividades, en colaborar en actividades que el Centro organice, es favorable a participar en recitar poesías, en cursos de Formación Profesional, en actividades con el otro Centro, en ir de viaje a la Península y en charlas de temas que interesen.

Además, hay actividades en las que la mitad de la muestra está a favor y la otra mitad en contra. Las actividades en las que la mitad de la muestra está muy dispuesta a participar son ir al campo de merienda, actividades que se organicen en la ciudad, visitar museos, actividades deportivas, preparación de la prueba teórica del carnet de conducir y preparación del Acceso a la Universidad.

Las actividades en las que la mitad de la muestra no está dispuesta a participar son comentar películas de cine, recordar canciones antiguas, inventar cuentos, disfraces de carnaval, cantar coplillas de carnaval y representar pequeñas obras de teatro.

También, hemos encontrado variables cuyo resultado supone la existencia de dos grupos casi iguales en los que unos están a favor y otros en contra. Las actividades en las que hay dos grupos unos a favor y otros en contra son la lectura del periódico, comentar obras literarias, comentar programas de televisión, participar en las fiestas que el Centro organice, recordar historias que se contaban en la niñez, ir al campo a hacer senderismo, viaje a Marruecos y talleres de manualidades.

14.6.- Conclusiones del cuestionario del alumnado

- El fracaso escolar es una lastra, especialmente en las mujeres, ya que las madres tienen un nivel de estudios inferior que los padres.
- En Ceuta se hablan muchos idiomas aunque el idioma oficial es el castellano y este es el idioma que los profesores hablan con su familia.

- En los CEPA hay personas con cuatro afinidades religiosas pero no han aparecido representantes de la religión hebrea.
- Actualmente, la comunicación oral es el mejor medio de comunicación para captar alumnado de los CEPA.
- Hay muchos jóvenes matriculados en los Centros que provienen del fracaso escolar.
- La situación laboral de más de la mitad del alumnado es parado/a.
- Hay pocos sujetos que superan la ESPA, aunque bastantes llegan con expectativas de sacarse el título.
- Para una cuarta parte del alumnado es importantísimo el título para su trabajo y a pesar de ello abandonan.
- El alumnado considera una razón importante de abandono el que no le hace falta saber más para su vida.
- Un tercio del alumnado abandona el centro porque ha encontrado trabajo.
- Un quinto de la muestra considera que hay falta de compañerismo.
- Cuando el alumnado alcanza la nacionalidad muchos abandonan el Centro.
- La mitad del alumnado participa siempre en el Centro.
- El alumnado participaría más si hay actividades y se sacan el título.
- El alumnado destaca su deseo de participar en cursos de FP, actividades con el otro Centro, preparación de la prueba teórica de carnet de conducir y preparación del Acceso a la Universidad para mayores de 25 años.

CAPÍTULO 15.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS DE LAS VARIABLES DEL CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del análisis descriptivo de los datos logrados del cuestionario que voluntariamente han contestado un total de 25 profesores de los CEPA. El análisis descriptivo nos permitirá tener una visión general de lo que los profesores tutores opinan del alumnado.

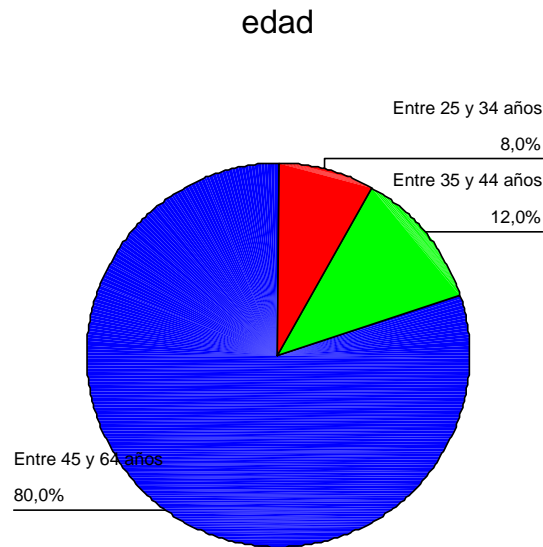
El cuestionario del profesorado contiene las mismas dimensiones que el del alumnado. Tanto es así, que comenzaremos con las variables sociodemográficas del profesorado seguido de las dimensiones motivación, abandono del centro, asociacionismo y participación. Las tablas de las medidas de tendencia central y varianza aparecen en el CD que adjuntamos.

15.1.- Análisis de la Dimensión Sociodemográfica

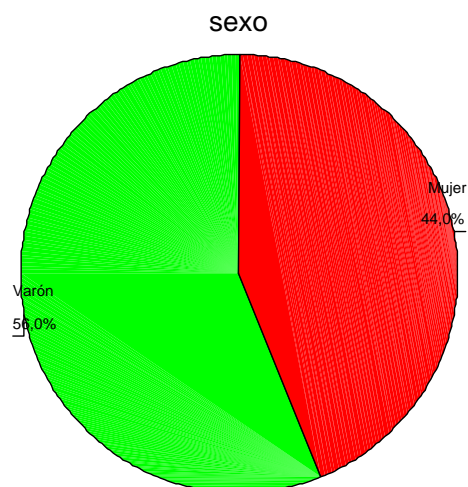
Iniciamos el análisis descriptivo del profesorado con su dimensión sociodemográfica. Esta dimensión recoge las primeras 24 variables del cuestionario. Es un poco más larga que la del alumnado porque hay más preguntas referidas a datos laborales.

Variable 1.- “Edad”. En su tabla de frecuencias destacamos que un 80% tiene “entre 45 y 64 años”. Luego, las tres cuartas partes del

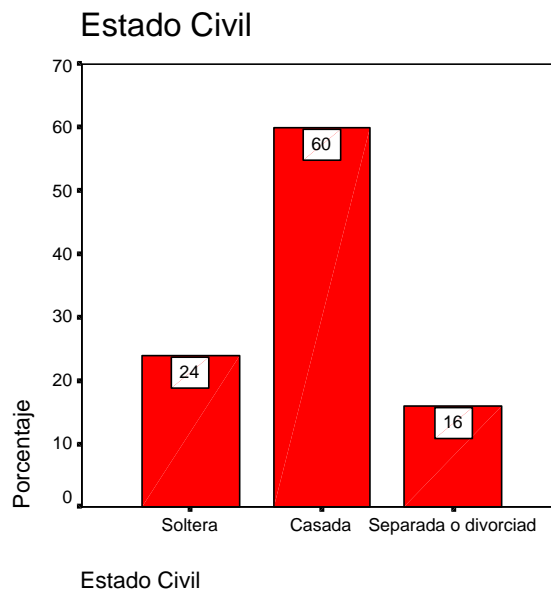
profesorado es bastante mayor y posiblemente con muchos años de experiencia docente.



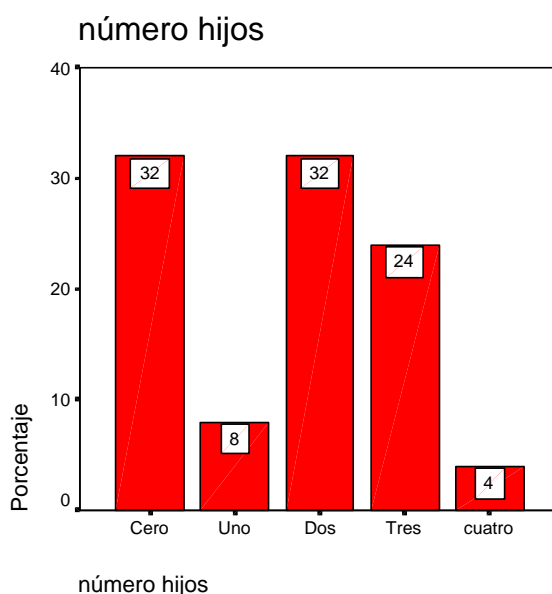
Variable 2.- “Sexo”. De su tabla de frecuencias resaltamos que el 56% son varones. Proporción inversa al alumnado en el que la mayoría son mujeres. Se ratifica que la participación de los varones en puesto cualificados es mayor en varones que en mujeres, dato sociológicamente estudiado.



Variable 3.- “Estado civil”. De su tabla de frecuencias destacamos que el 60% son “casado/a”. En este sentido más de la mitad del profesorado está casado.



Variable 4.- “Número de hijos”. De su tabla de frecuencias mencionamos el porcentaje más alto del 32%, que significa “tener dos hijos” o “cero hijos”.

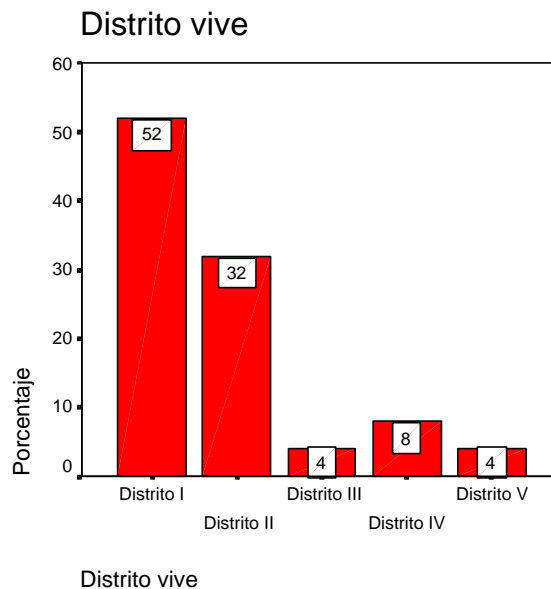


Variable 5.- “Provincia de nacimiento”. De su tabla de frecuencias destacamos que un 48% han nacido en “Andalucía” y un 20% en el “resto de España”. Luego, más de la mitad del profesorado en un momento dado tuvo que emigrar de su lugar de nacimiento.

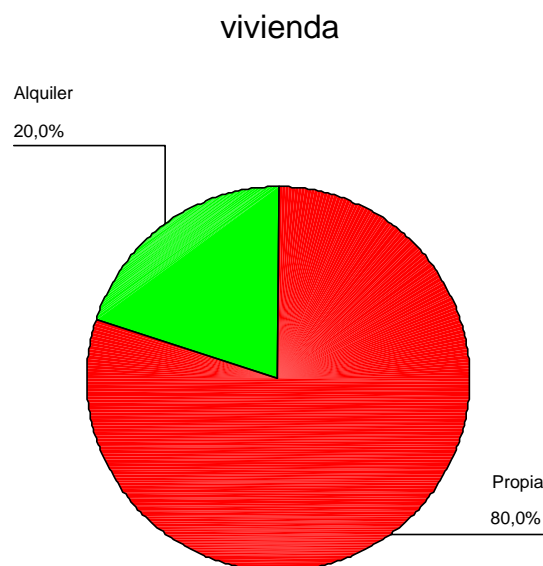


Variable 6.- “Barriada donde vive”. En su tabla de frecuencias resaltamos que el 52% vive en el “distrito I”, seguido del 32% que vive en

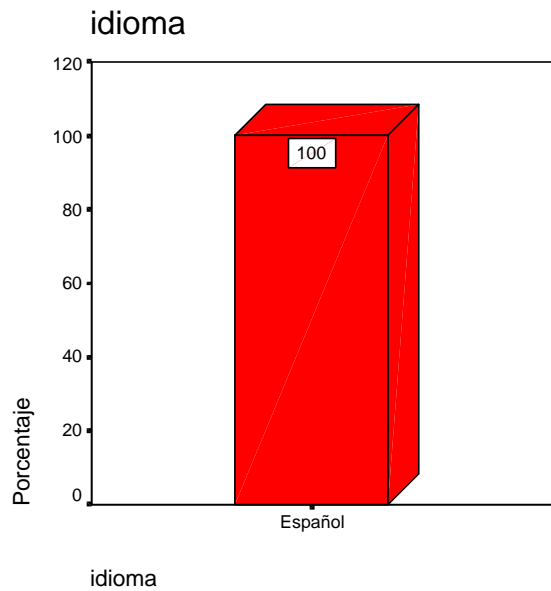
el “distrito II”. Por tanto, las tres cuartas partes del profesorado viven en los distritos con más equipamiento en servicios.



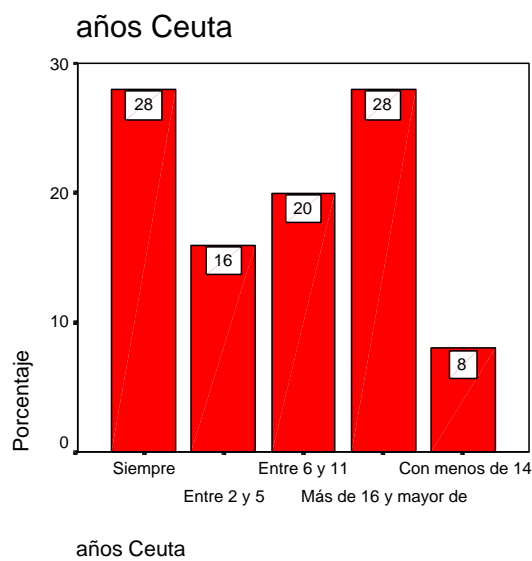
Variable 7.- “Tipo de vivienda”. En la tabla de frecuencias nos llama la atención que para un 80% la vivienda es “propia” y para el 20% la vivienda es de “alquiler”. Así, la mayoría del profesorado habita una vivienda propia.



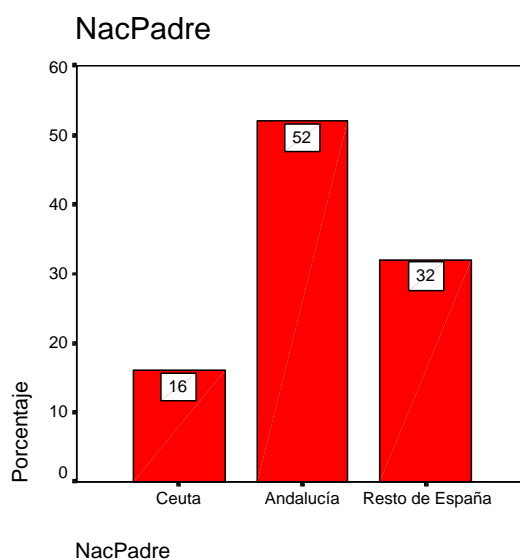
Variable 8.- “Qué idioma habla con su familia”. En su tabla de frecuencias observamos que el 100% habla “español”.



Variable 9.- “Cuántos años lleva viviendo en Ceuta”. En su tabla de frecuencias presenta que el 36% lleva “menos de 11 años” en Ceuta y un 56% lleva “más de 16 años” en la ciudad.

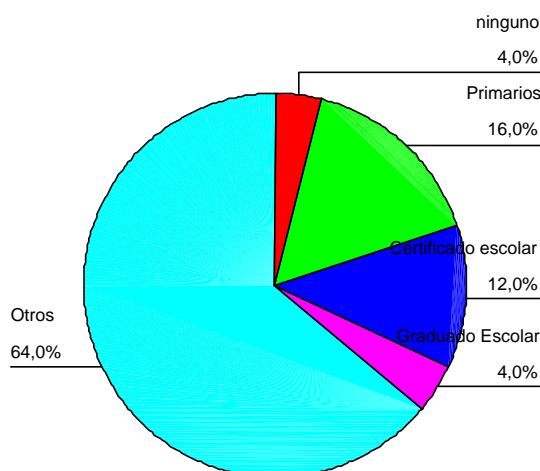


Variable 10.- “Su padre nació en”. En su tabla de frecuencias encontramos que en la Península, o sea, en Andalucía y resto de España nació el 84%. El padre de la mayoría de los docentes nació fuera de Ceuta y en el resto de España.

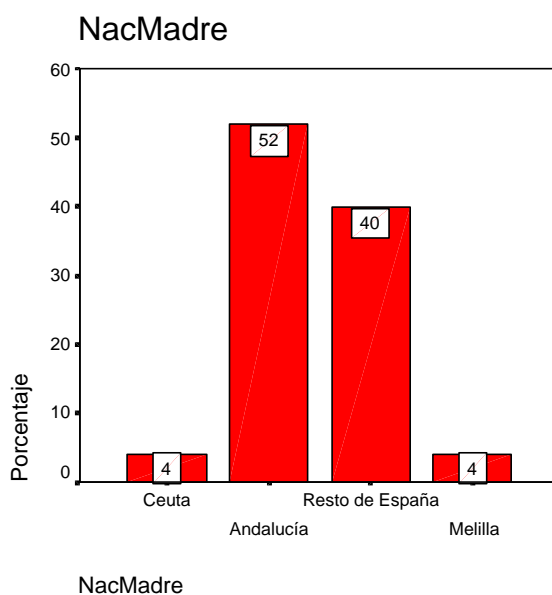


Variable 11.- “Estudios de su padre”. De su tabla de frecuencias resaltamos que el 64% tienen “otros” estudios o estudios superiores a Graduado Escolar y un 32% cuyo padre tiene como máximo “Certificado Escolar”.

EstPadre

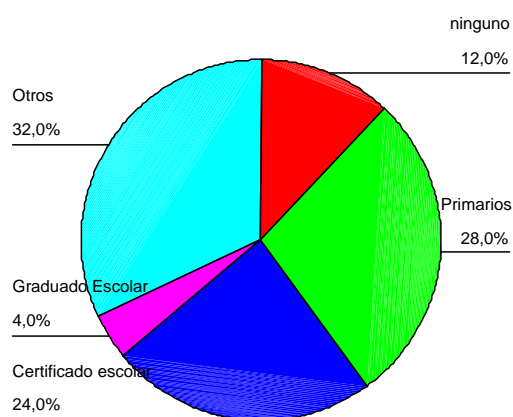


Variable 12.- “Su madre nació en”. De su tabla de frecuencias deducimos que el 96% han nacido fuera de Ceuta.

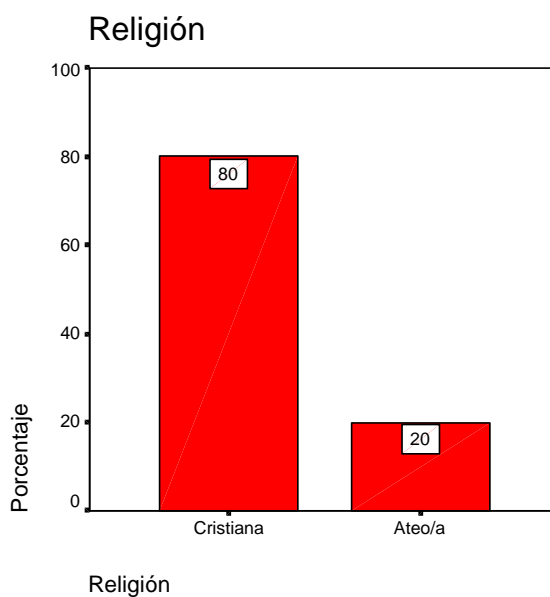


Variable 13.- “Estudios de su madre”. De su tabla de frecuencias resaltamos que un 32% tiene “otros” estudios o estudios superiores a Graduado Escolar, 64% presenta como máximo “Certificado Escolar”. El resultado es inverso al del padre que estaba en mayoría en otros estudios.

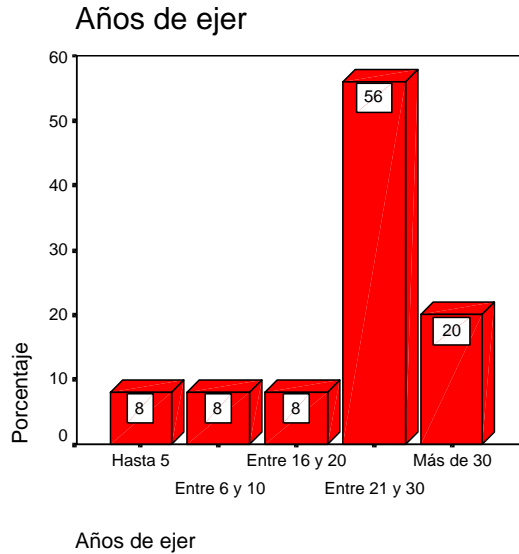
EstMadre



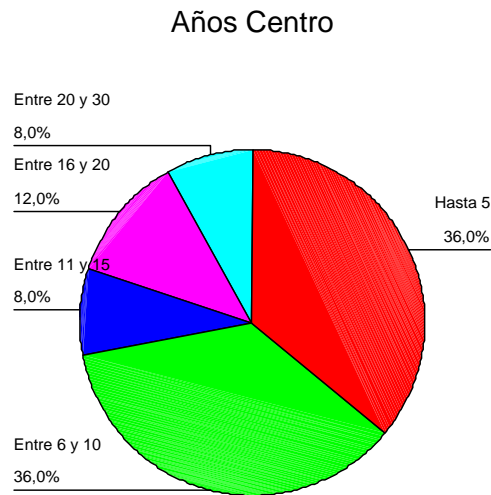
Variable 14.- “Cuál es tu religión”. De su tabla de frecuencias deducimos que el 80% profesa la religión “cristiana” y el resto es “ateo/a”.



Variable 15.- “Cuántos años lleva trabajando en la enseñanza”. Nos sorprende la tabla de frecuencias con un 76% que lleva más de 21 años de servicios.

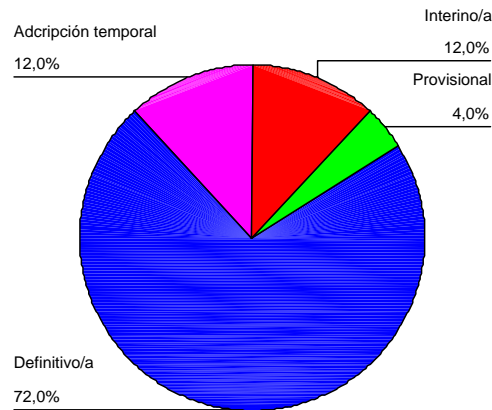


Variable 16.- “Cuántos años lleva trabajando en este Centro”. La tabla de frecuencias nos muestra que un 72% lleva como máximo 10 años en estos centros. Luego más de la mitad de la plantilla lleva como máximo 10 años trabajando en ese Centro.

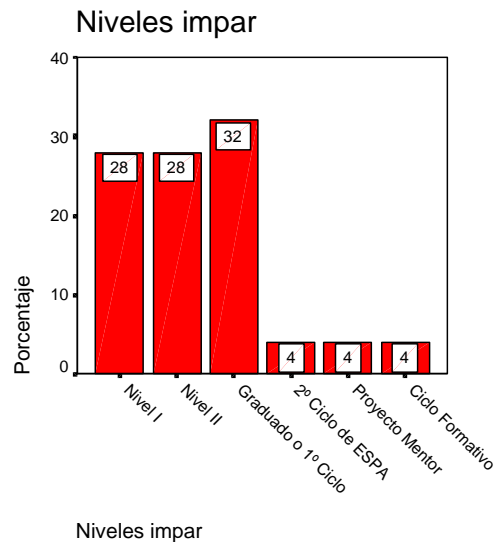


Variable 17.- “Tipo de destino actual”. Su tabla de frecuencias nos resalta un 72% como “definitivo”. Luego, gran parte de la plantilla es estable y se pueden plantear proyectos a largo plazo.

Destino act

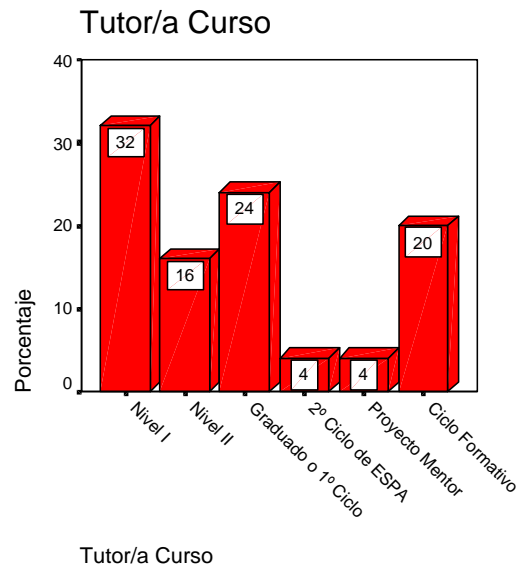


Variable 18.- “Niveles en los que imparte docencia”. De su tabla de frecuencias deducimos que un 56% del profesorado imparte en Formación Inicial Básica. Este dato puede tener un cierto sesgo por ser el profesorado de los Niveles I y II los que más han colaborado.

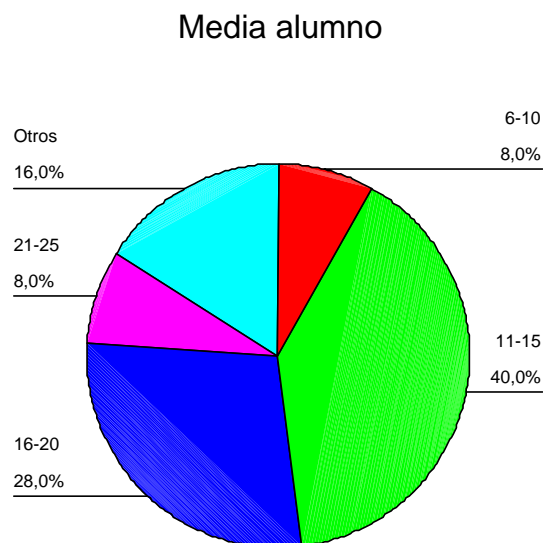


Variable 19.- “Tutor/a del curso”. De su tabla de frecuencias destacamos que un 48% es tutor/a en Formación Inicial Básica. La disminución del porcentaje con la pregunta anterior puede ser debido a que

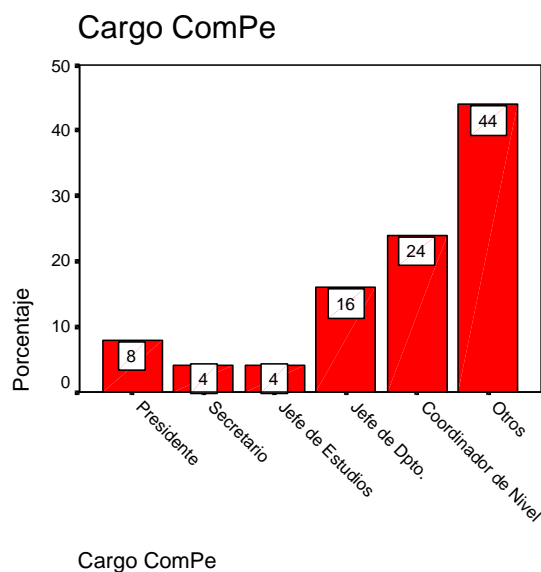
alguien no sea tutor/a o lo sea de otro nivel educativo, ya que, hay profesores que imparten docencia en distintos niveles educativos.



Variable 20.- “Cuántos alumnos del grupo que tutoriza asisten a clase de media”. Su tabla de frecuencias nos muestra unos resultados estadísticamente normales para lo que recomienda el MECD, pero en el momento de pasar el cuestionario los porcentajes eran inferiores. A qué es debido, no sabemos y excede de nuestra consideración.

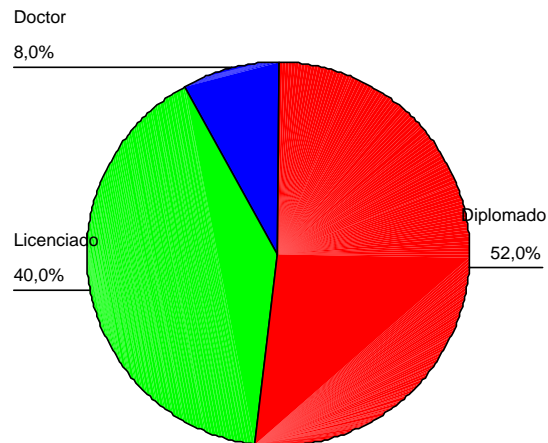


Variable 21.- “Cargo que ocupa en la Comisión de Coordinación Pedagógica”. De su tabla de frecuencias deducimos la colaboración de algo más de la mitad del número de personas que tienen cargo en la Comisión de Coordinación Pedagógica.

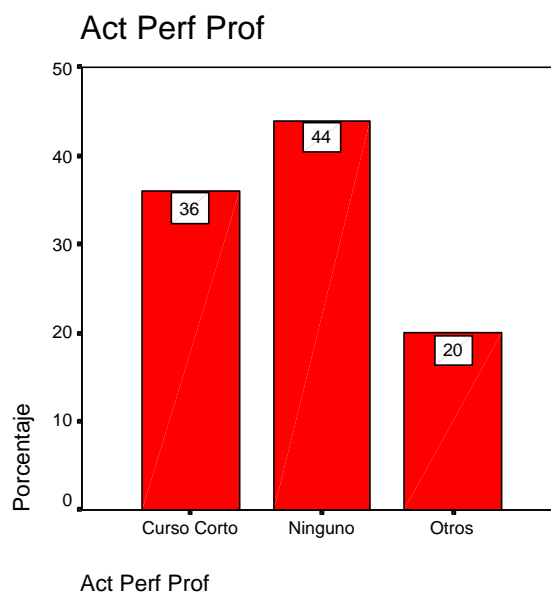


Variable 22.- “Títulos académicos que posee”. De la tabla de frecuencias deducimos que el 48% tiene el título de “licenciado” o “doctor”. Ante estos resultados nos interrogamos cómo influye el tener una titulación superior a la exigida en el funcionamiento del Centro.

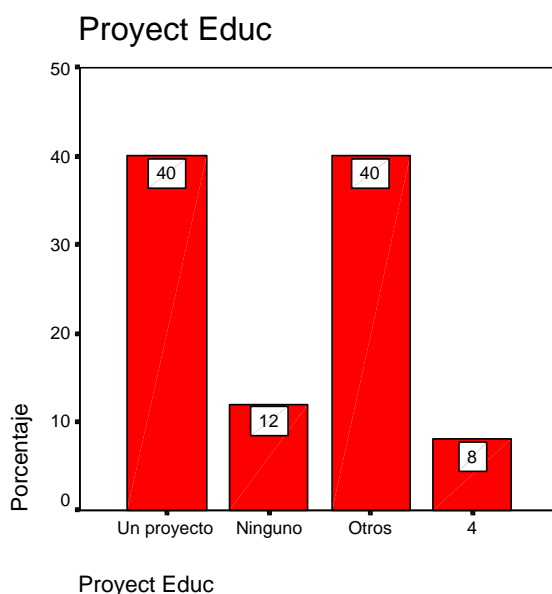
Títulos Acadé



Variable 23.- “Actividades de perfeccionamiento profesional que está realizando”. Su tabla de frecuencias nos muestra que un 44% del profesorado que ha contestado el cuestionario está realizando “ninguno”. Por qué será, es un tema que excede de nuestra consideración.



Variable 24.- “Proyectos educativos en los que participa”. En su tabla de frecuencias encontramos que un 40% participa en un “proyecto”.



A modo de resumen, en la dimensión datos sociodemográficos hemos encontrado que las tres cuartas partes del profesorado son bastante mayores, más de la mitad son varones, más de la mitad están casados y pocos son familia numerosa y el mayor porcentaje tiene dos hijos. También, más de la mitad han nacido fuera de Ceuta, viven en los distritos I y II, que son los más céntricos, la mayoría tiene vivienda propia y todos hablan español con su familia. En cuanto a sus padres/madres la mayoría han nacido fuera de Ceuta pero en mayor medida las madres; los padres tienen un mayor nivel educativo que las madres. Referido a la religión, la mayoría son cristianos.

Por otro lado, la mayoría son veteranos ejerciendo como docentes: llevan más de 21 años, aunque las plantillas de los centros no son tan antiguas pues la mitad lleva como máximo 10 años en su Centro, la mayoría tienen un destino definitivo. Entre los profesores que más se han ofrecido a participar destacamos los que imparten enseñanzas en Formación Inicial Básica. La asistencia media a las clases está en

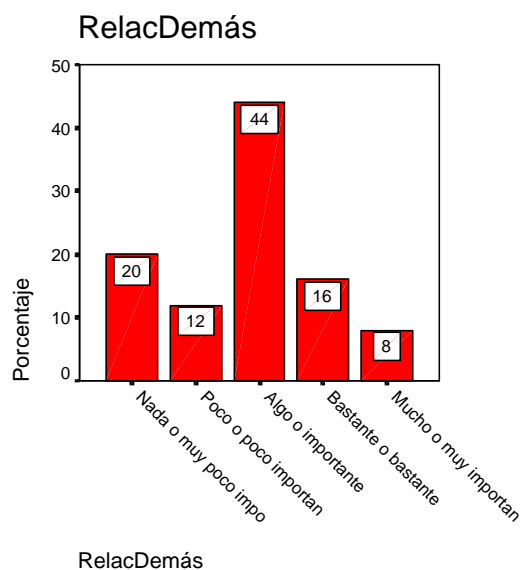
consonancia con la legislación vigente que son entre 11 y 15 alumnos/as para Formación Inicial Básica y entre 25 y 30 alumnos/as para las otras enseñanzas. Además, ha habido muchos miembros de la Comisión de Coordinación Pedagógica que no han participado, casi la mitad tienen licenciatura o doctorado y un tercio dice estar participando en un proyecto educativo.

15.2.- Análisis de la Dimensión Motivación

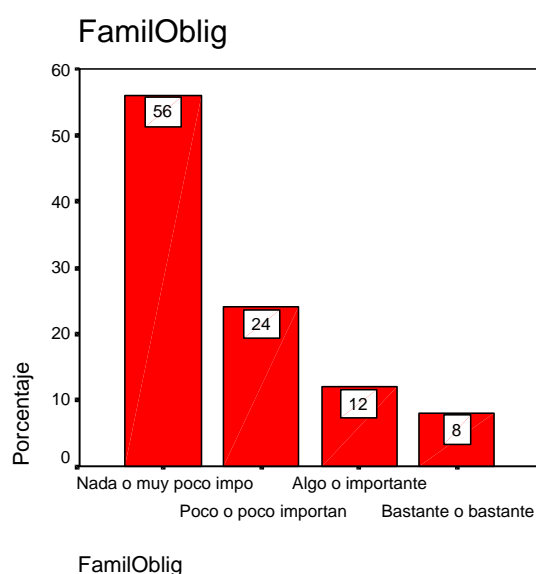
A partir de ahora en el cuestionario las preguntas tienen unas opciones de respuesta del tipo escala de Likert. Por lo que hallaremos la media, mediana, moda y varianza que se recoge en el CD que adjuntamos. El cuestionario se ha adaptado al profesorado de forma que tiene que contestar pensando en el grupo del que es tutor/a, no obstante las preguntas son las mismas que las del alumnado.

15.2.1.- Análisis de la Subdimensión “Motivos por qué va al Centro”

Variable 25.- “Desea relacionarse con otras personas”. De acuerdo con su tabla de frecuencias el 42,9% la valora como “algo o importante”. Así, el deseo de relacionarse con otras personas es un motivo importante por el que acudir al Centro.

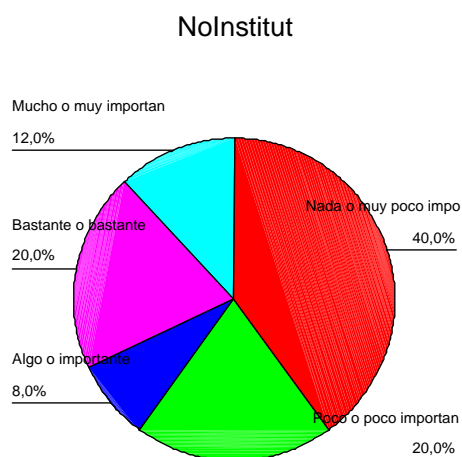


Variable 26.- “Su familia le obliga a continuar los estudios”. Su tabla de frecuencias nos muestra que para un 57,1% es “nada o muy poco importante”. Podemos afirmar que para la mitad del profesorado alumnado su familia le obliga a continuar los estudios, no es un motivo importante porque acudir a los Centros.

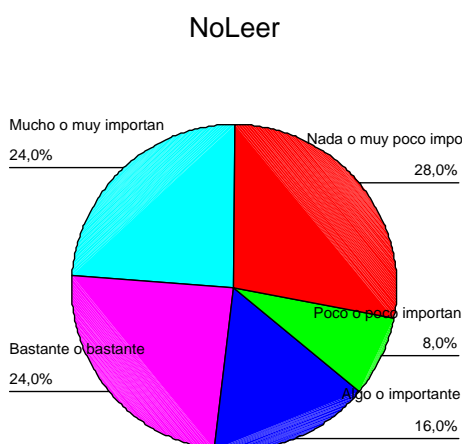


Variable 27.- “No podía continuar estudiando en el Instituto”. En su tabla de frecuencias aparece con un 46,4% como “nada o muy poco

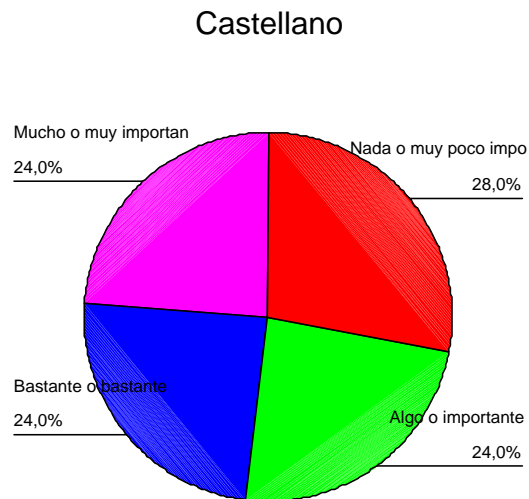
importante”, frente a un 10,7% como “mucho o muy importante”. Luego, porque no podía continuar estudiando en el Instituto tiene poca relevancia, aunque sí hay un pequeño grupo para el que esta razón es un motivo muy importante porque venir a los centros.



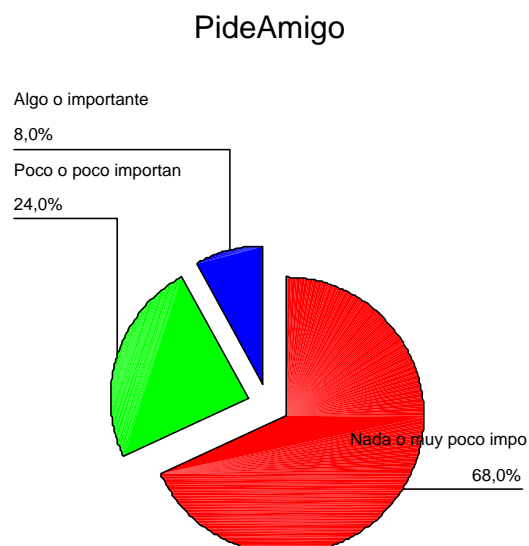
Variable 28.- “No sabe leer ni escribir y encuentra limitaciones en su vida diaria”. De su tabla de frecuencias podemos expresar que para la mitad del profesorado es una razón bastante o muy importante porque acudir a los centros.

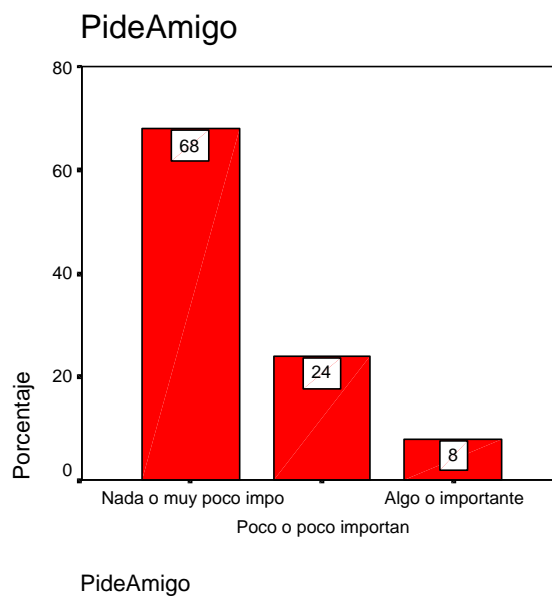


Variable 29.- “Necesita aprender castellano”. En su tabla de frecuencias aparecen dos grupos casi iguales tales que para uno es una razón muy importante por la que acudir a los centros y para otro es una razón muy poco importante.

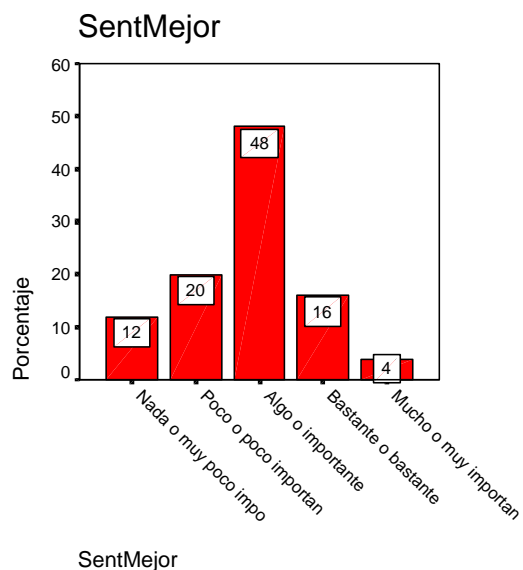


Variable 30.- “Se lo pide un amigo/a, o conocido/a”. Según su tabla de frecuencias para la mayoría del profesorado es un motivo por el que acudir al Centro muy poco importante.



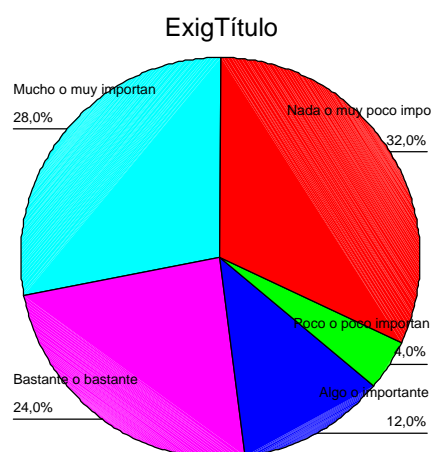


Variable 31.- “Se siente mejor el día que viene”. De su tabla de frecuencias deducimos que es un motivo importante por el que acudir a los Centros.

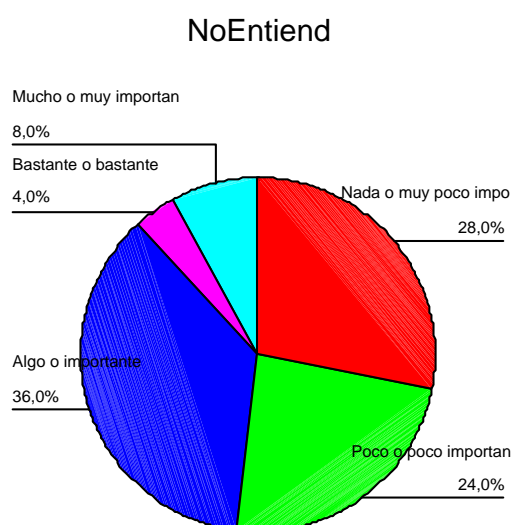


Variable 32.- “Le exigen un título”. En su tabla de frecuencias encontramos el valor máximo en 32,1% como “nada o muy poco

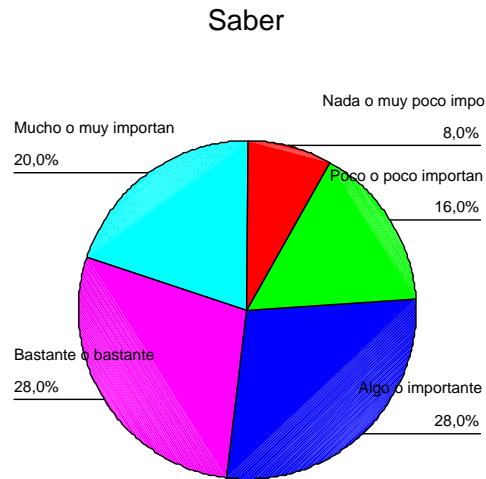
importante” seguido de un 25% como “mucho o muy importante”. Observamos que aparecen dos grupos con razones opuestas posiblemente unos pertenezcan a la Formación Inicial Básica y los otros pertenecen a niveles superiores.



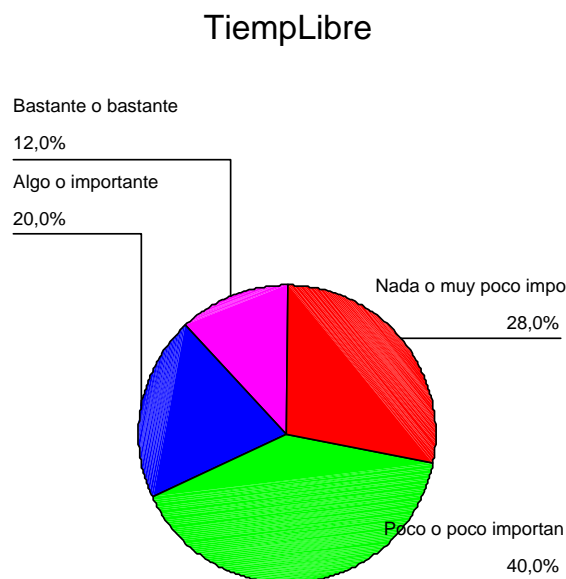
Variable 33.- “No entiende bien lo que lee o escucha”. Para la mitad del profesorado es un motivo poco o importante por el que acudir a los Centros.



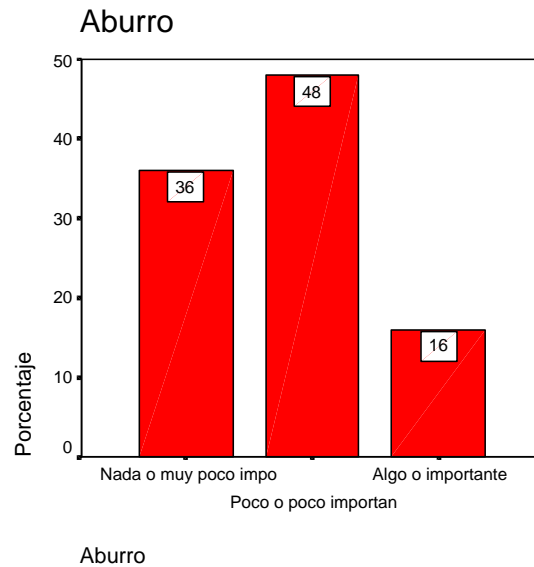
Variable 34.- “Piensa que el saber siempre es bueno”. La tabla de frecuencias nos revela que la mitad de la muestra la considera una razón bastante o muy importante porque acudir a los Centros.



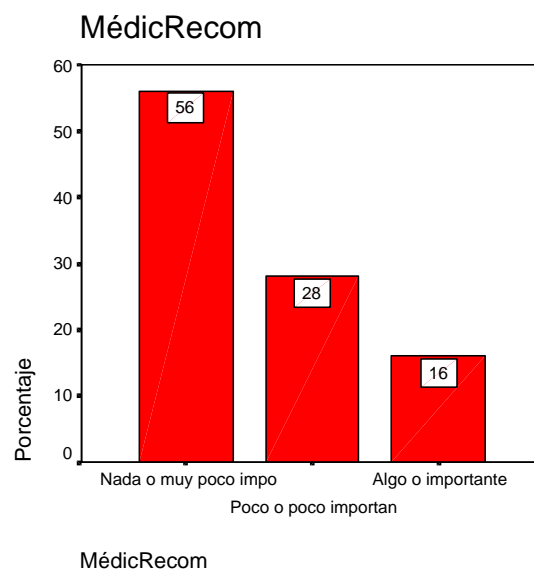
Variable 35.- “Tienen demasiado tiempo libre”. La tabla de frecuencias nos indica que es un motivo poco o muy poco importante por el que acudir a los Centros.



Variable 36.- “Se aburre si no viene”. La tabla de frecuencias nos expresa que esta razón es un motivo poco o muy poco importante mayoritariamente.



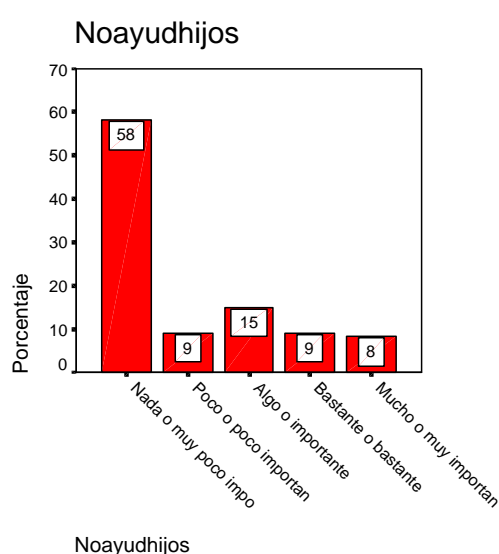
Variable 37.- “El médico se lo recomienda”. La tabla de frecuencias nos indica que esta razón es un motivo porque venir al Centro poco o muy poco importante mayoritariamente.



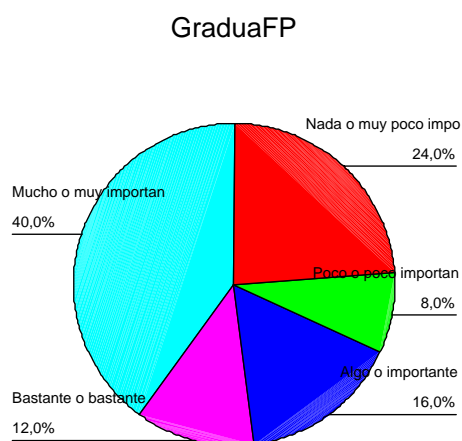
A modo de resumen, las razones que han tenido mayor influencia o han sido un motivo importante porque venir al Centro son las siguientes: “el deseo relacionarme con otras personas”, “no poder continuar estudiando en el Instituto”, “no saber leer ni escribir y encontrar limitaciones en la vida diaria”, “necesidad de aprender castellano”, “le exigen un título”, “no entiende bien lo que lee o escucha” y “piensa que el saber siempre es bueno”.

15.2.2.- Análisis de la Subdimensión “Motivos para va al Centro”

Variable 39.- “Ayudar a los hijos”. La tabla de frecuencias ofrece un valor máximo en “nada o muy poco importante” con un 36%, seguido de “poco o poco importante” con un valor del 32%. Luego, para más de la mitad del profesorado esta razón es un motivo para acudir al Centro poco o muy poco importante.



Variable 40.- “Sacarse el Graduado o alguna FP”. En la tabla de frecuencias aparece un valor máximo del 40% en “mucho o muy importante”, seguido de un 24% en “nada o muy poco importante”. En esta variable aparecen dos grupos de opiniones opuestas donde predomina el grupo que considera sacarse el Graduado como un motivo para acudir al centro muy importante.

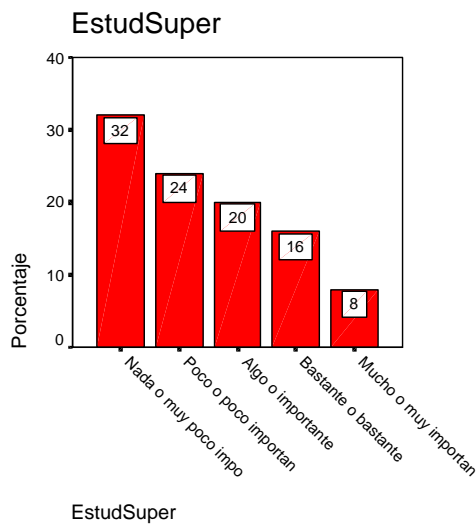


Variable 41.- “Aprovechar una segunda oportunidad de aprender”. De su tabla de frecuencias resaltamos el valor 36% en “bastante o bastante importante”, que junto al 16% de “mucho o muy importante”. Podemos decir que la mitad del profesorado considera un motivo para acudir al centro bastante o muy importante.

SegOportun

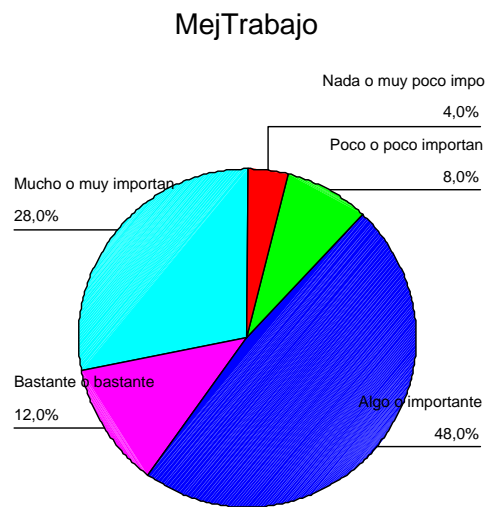


Variable 42.- “Poder continuar haciendo estudios superiores”. De su tabla de frecuencias destacamos el valor máximo del 32% en “nada o muy poco importante”, seguido del 24% en “poco o poco importante”. Así, para la mitad del profesorado esta razón es un motivo para acudir a los Centros poco o muy poco importante.

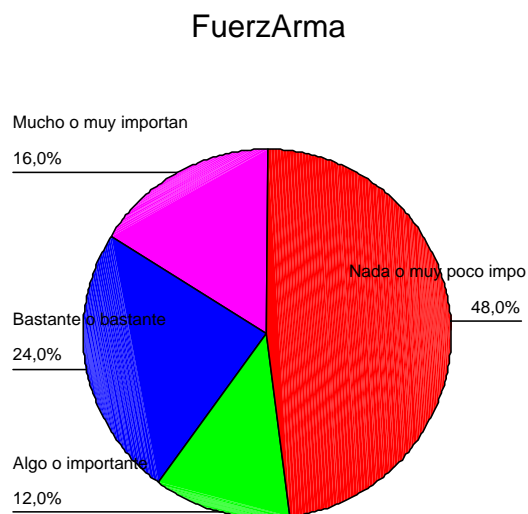


Variable 43.- “Intentar mejorar su situación en el trabajo”. De su tabla de frecuencias resaltamos que un 48% la considera “algo o

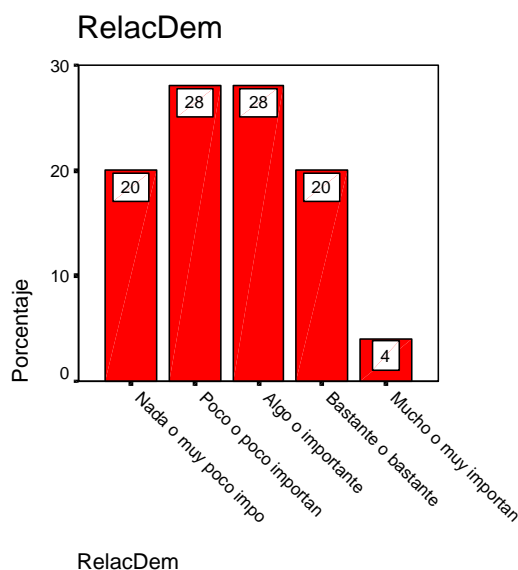
importante”. La mitad del profesorado valora esta razón como motivo para acudir al Centro como importante.



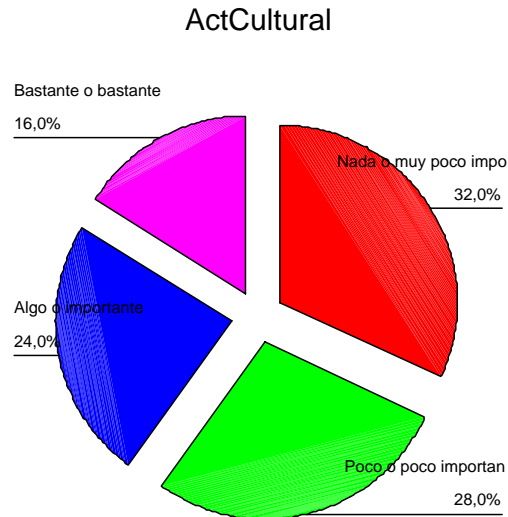
Variable 44.- “Ascender en las fuerzas armadas”. En su tabla de frecuencias encontramos un 48% en “nada o muy poco importante”, un 24% en “bastante o bastante importante” y un 16% en “mucho o muy importante”. Luego, aparecen dos grupos: uno que considera esta razón como un motivo para acudir al Centro muy poco importante y otro que considera esta razón como un motivo muy importante.



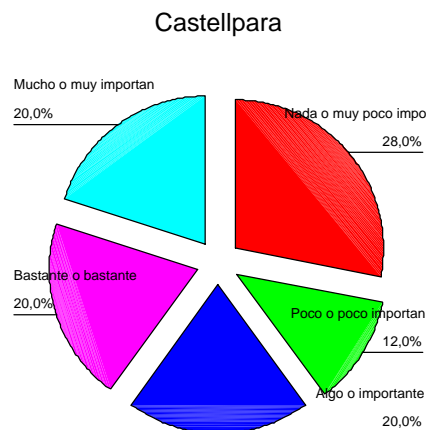
Variable 45.- “Relacionarse con más personas”. En su tabla de frecuencias encontramos el valor máximo en un 28% en “algo o importante” y en “poco o poco importante”. Esta razón es un motivo para acudir al Centro poco o algo importante para la mitad del profesorado.



Variable 46.- “Hacer actividades culturales”. En su tabla de frecuencias aparece el valor máximo con un 32% en “nada o muy poco importante”, seguido de un 25% en “poco o poco importante”. Aquí encontramos que para la mitad del profesorado esta razón es un motivo para acudir al Centro nada o poco importante.

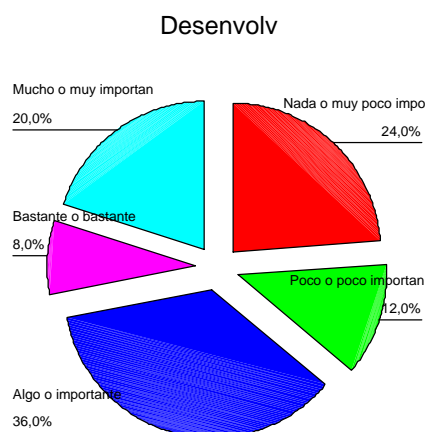


Variable 47.- “Aprender el castellano”. En la tabla de frecuencias aparece el valor máximo con el 28% en “nada o nada importante” seguido del 20% en “bastante o bastante importante” y en “mucho o muy importante”. Podemos afirmar que hay dos grupos de opiniones opuestas uno que lo considera como un motivo para acudir al Centro nada importante y otro que valora la razón como bastante o muy importante.



Variable 48.- “Poder desenvolverse mejor en el Ambulatorio, Ayuntamiento, etc.”. De nuevo aparecen en su tabla de frecuencias dos grupos opuestos pero igualmente observamos que destaca otro con un 36%

como “algo o importante”. Un tercio del profesorado considera esta razón como motivo para acudir al Centro importante.

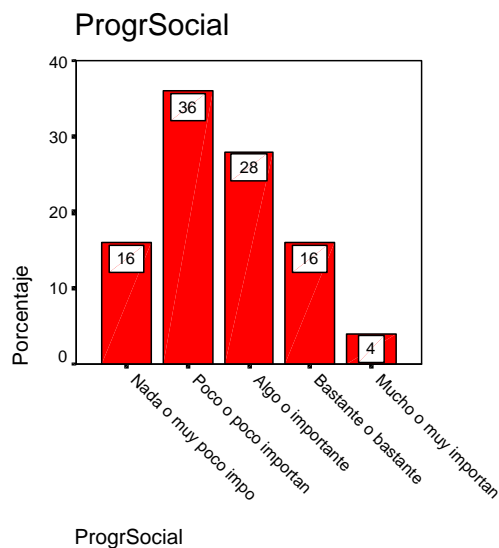


Variable 49.- “Poder sacar la nacionalidad española”. En su tabla de frecuencias aparece un grupo con el 56% en “nada o muy poco importante”, también destacamos un grupito del 12% en “mucho o muy importante”. Por tanto, podemos expresar que para la mitad del profesorado esta razón es un motivo para acudir al Centro muy poco importante.

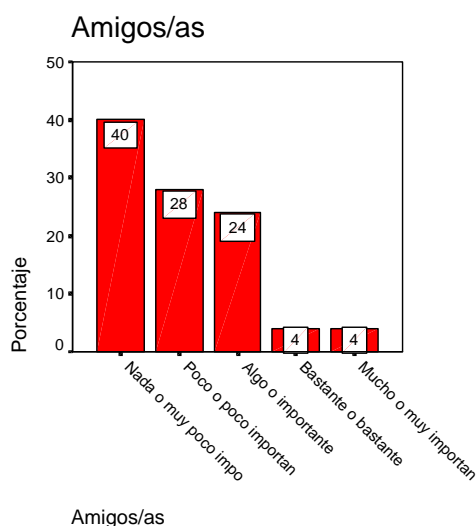


Variable 50.- “Progresar socialmente al elevar su nivel cultural”. En su tabla de frecuencias encontramos el valor máximo con 36% en “poco o

poco importante”, seguido del 28% con “algo o importante”. Para la mitad del profesorado esta razón es un motivo para acudir al Centro importante.

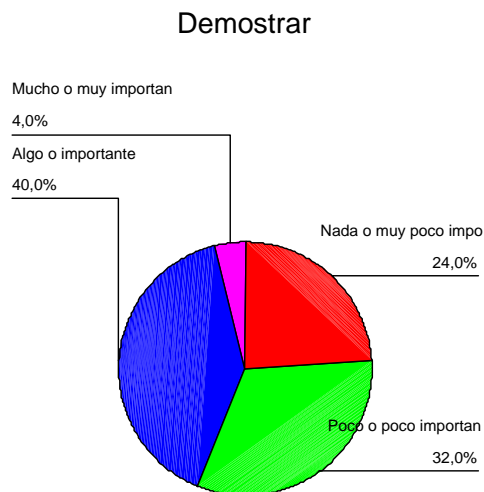


Variable 51.- “Poder estar con sus amigos/as”. En la tabla de frecuencias aparece con un 40% “nada o muy poco importante” seguido con un 28% de “poco o poco importante”. Luego para la mayoría del profesorado esta razón es un motivo para acudir al Centro poco importante.



Variable 52.- “Demostrar que es capaz de conseguir el título”. En su tabla de frecuencias encontramos con un 40% en “algo o importante”. Por

tanto, para la mitad del profesorado esta razón es un motivo para acudir al Centro importante.

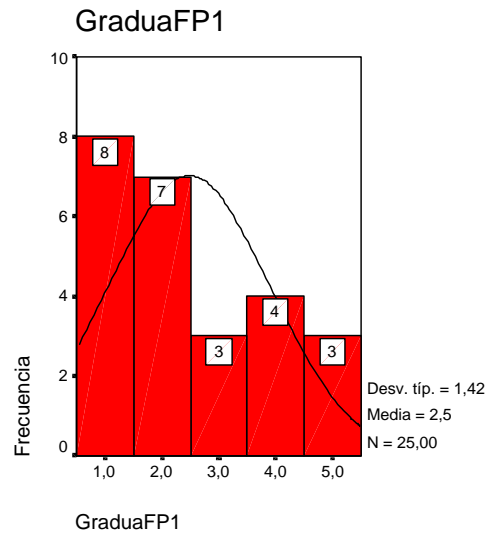


A modo de resumen, encontramos que el profesorado considera como un motivo importante para que acudan el alumnado al Centro las siguientes variables: aprovechar una segunda oportunidad de aprender, intentar mejorar su situación en el trabajo, poder desenvolverse mejor, progresar socialmente al elevar su nivel cultural y demostrar que es capaz de conseguir el título. Junto a ello, hemos encontrado variables con dos grupos opuestos en la importancia dada al motivo como sacar el graduado o alguna FP, ascender en las Fuerzas Armadas y aprender el castellano.

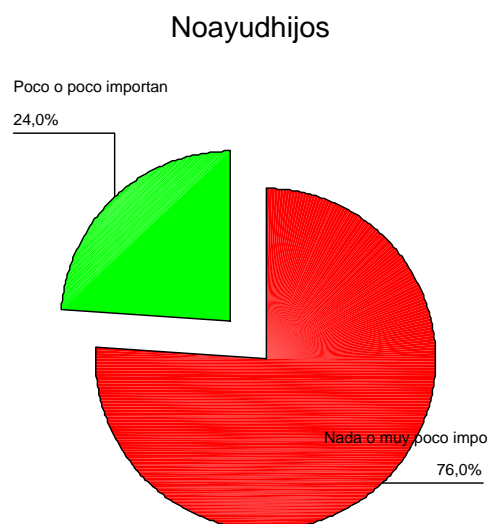
15.3.- Análisis de la Dimensión “Abandono del Centro”

Variable 54.- “Les es difícil sacarse el título”. En su tabla de frecuencias observamos que aparece con un 32% en “nada o muy poco importante” y un 28% en “poco o poco importante”. Así, obtenemos que

para más de la mitad del profesorado es un motivo poco o muy importante por el que abandonar el Centro.



Variable 55.- “Sus hijos ya no necesitan que les ayuden”. En su tabla de frecuencias encontramos un 76% en “nada o muy poco importante”. Para la mayoría del profesorado esta razón es un motivo muy poco importante por el que abandonar el Centro.

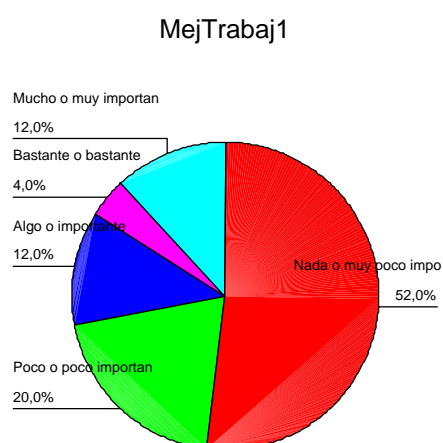


Variable 56.- “Piensan que ya saben bastante”. En su tabla de frecuencias aparece con un 60% “nada o muy poco importante”. Más de la

mitad del profesorado considera que es un motivo muy poco importante por el que abandonar el Centro.

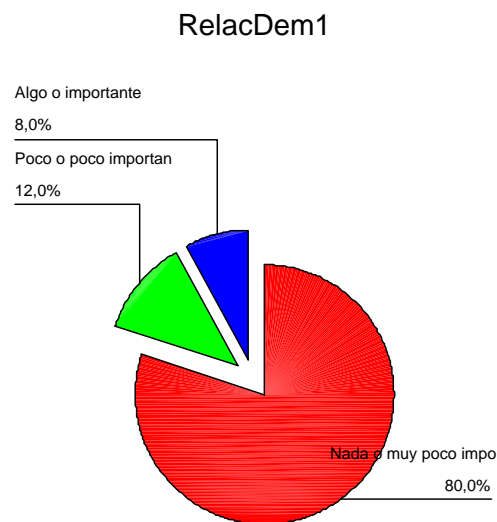


Variable 57.- “No les exigen más títulos en el trabajo”. En su tabla de frecuencias observamos con un 52% en “nada o muy poco importante”, seguido de un 20% en “poco o poco importante”. Esta razón es un motivo por el que abandonar el Centro poco o muy poco importante para la mayoría del profesorado.

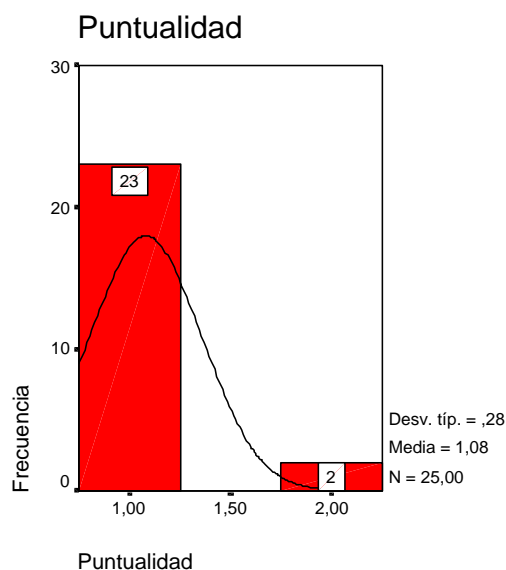


Variable 58.- “Se han enfadado con alguna persona”. En su tabla de frecuencias encontramos con un 80% en “nada o muy poco importante”.

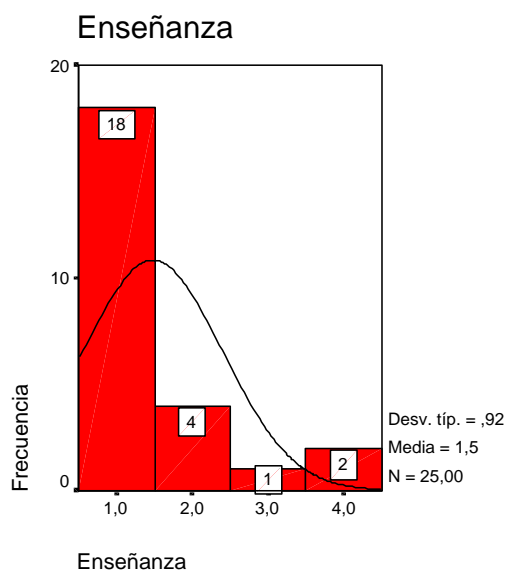
Así, para la mayoría del profesorado, es motivo muy poco importante por el que abandonar el Centro.



Variable 59.- “Si llegan tarde no pueden entrar a clase”. Esta variable presenta unos descriptivos de media = 1.08, mediana = 1 y moda = 1, por tanto, ofrecen en su representación gráfica una campana de Gauss casi perfecta. En su tabla de frecuencias aparece con un 92% “nada o muy poco importante”. El profesorado mayoritariamente considera esta razón como un motivo muy poco importante por el que se abandona el Centro.

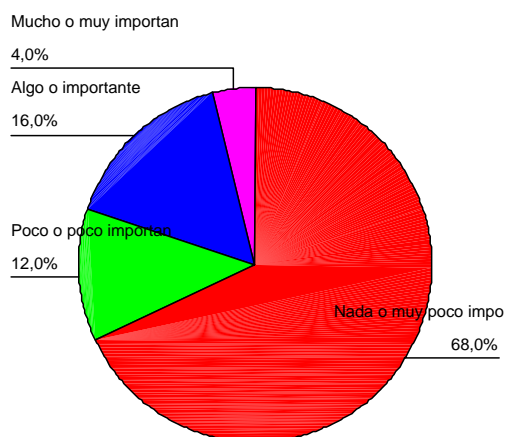


Variable 60.- “Les desagrada como se enseña”. En su tabla de frecuencias observamos con un 72% como “nada o muy poco importante”. La mayoría del profesorado considera esta razón como un motivo muy poco importante por el que abandonar el Centro.



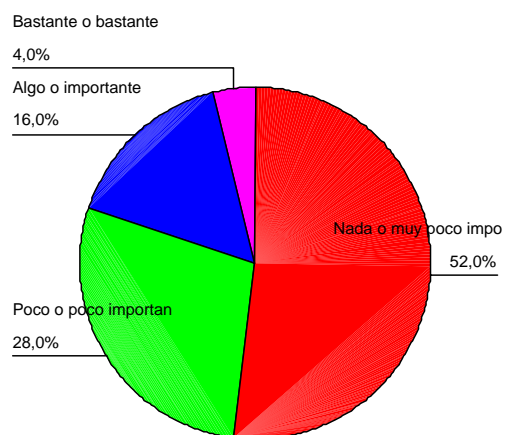
Variable 61.- “Han aprendido el castellano”. En su tabla de frecuencias observamos con un valor máximo de 68% en “nada o muy poco importante” seguido del 16% en “algo o importante”. Por tanto, para más de la mitad del profesorado esta razón es un motivo para abandonar el Centro muy poco importante.

Castellpara1



Variable 62.- “Les es innecesario saber más para su vida”. En su tabla de frecuencias encontramos con un 52% en “nada o muy poco importante”, seguido con un 28% en “poco o poco importante”. Así, para la mayoría del profesorado es un motivo poco o muy poco importante de abandono del Centro.

NoSabe37



Variable 63.- “Poseen desinterés por aumentar su nivel cultural”. En su tabla de frecuencias resaltamos con un 36% “nada o muy poco importante” y con un 12% en “poco o poco importante”. Deducimos que

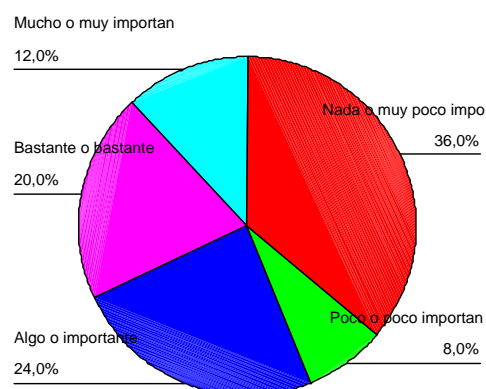
para la mitad del profesorado es un motivo poco o muy poco importante de abandono del Centro.

Trabajo



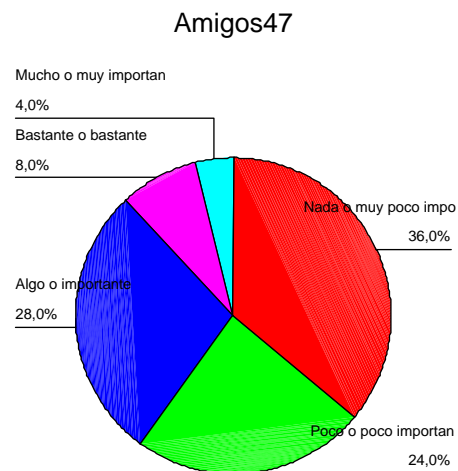
Variable 64.- “No van a seguir estudiando”. De su tabla de frecuencias destacamos con un 20% “bastante o bastante importante” y con un 12% “mucho o muy importante”. Luego, para un tercio del profesorado este motivo es bastante o muy importante para decidir abandonar el Centro.

EstuSupe38

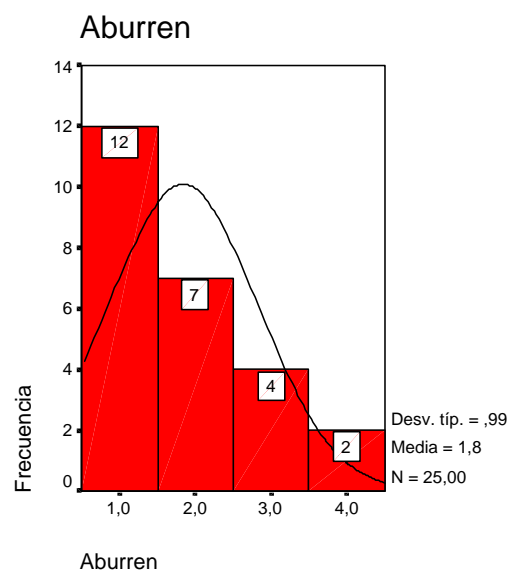


Variable 65.- “Sus amigos/as dejan de venir”. De su tabla de frecuencias resaltamos con un 36% “nada o muy poco importante” y con

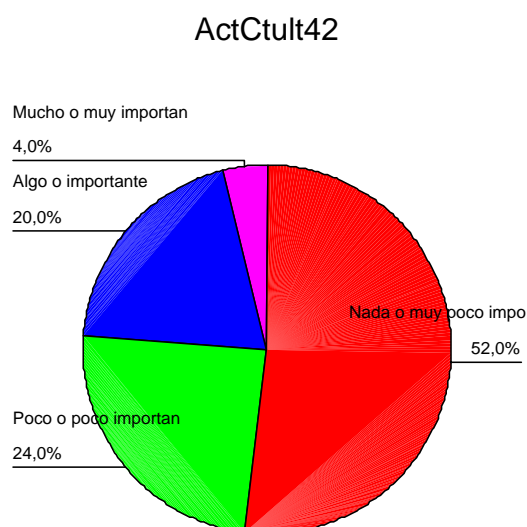
un 24% en “poco o poco importante”. Así, para más de la mitad del profesorado este motivo es poco o muy poco importante a la hora de decidir abandonar el Centro.



Variable 66.- “Se aburren en el Centro de Adultos”. De su tabla de frecuencias destacamos con un 48% en “nada o muy poco importante” y con un 28% en “poco o poco importante”. La mayoría del profesorado considera un motivo poco o muy poco importante para decidir abandonar el Centro.

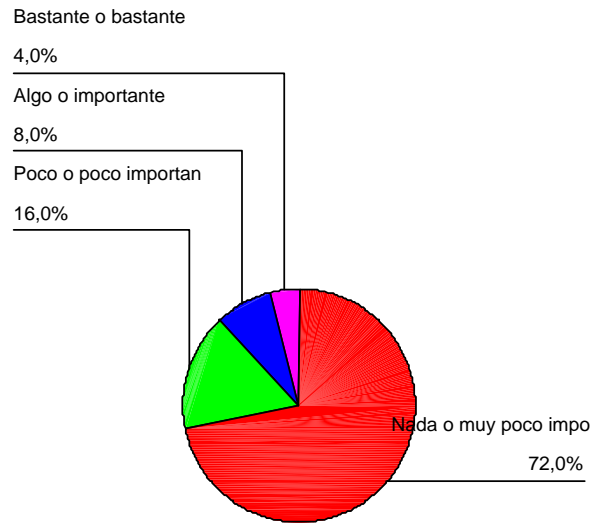


Variable 67.- “Se hacen pocas actividades culturales”. En su tabla de frecuencias encontramos con un 52% en “nada o muy poco importante” con un 24% en “poco o poco importante”. La mayoría del profesorado considera que es un motivo poco o muy poco importante en el momento de decidir abandonar el Centro.



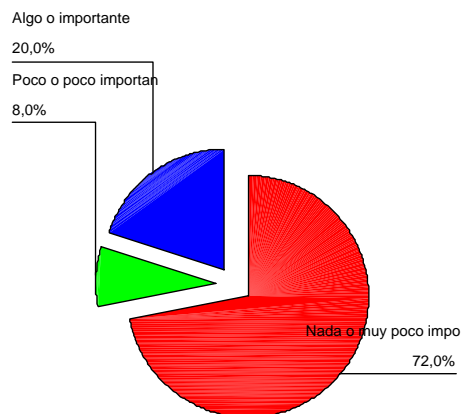
Variable 68.- “Hay pocos debates donde poder dar opiniones”. En su tabla de frecuencias destacamos con un 72% “nada o muy poco importante”. La mayoría del profesorado opina que es un motivo muy poco importante en caso de decidir abandonar el Centro. Será que hay muchos debates o que tienen acostumbrados al alumnado a que no se realicen debates.

NoDebate



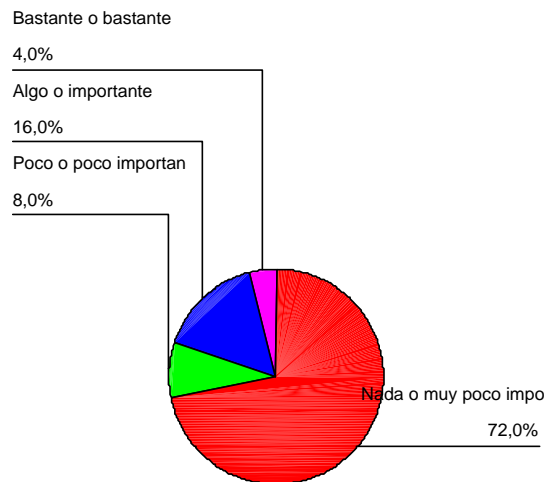
Variable 69.- “Piensan que es inútil saber”. De su tabla de frecuencias destacamos con un 72% en “nada o muy poco importante”. Para la mayoría del profesorado es un motivo muy poco importante en el momento de decidir abandonar el Centro.

InutSabe30

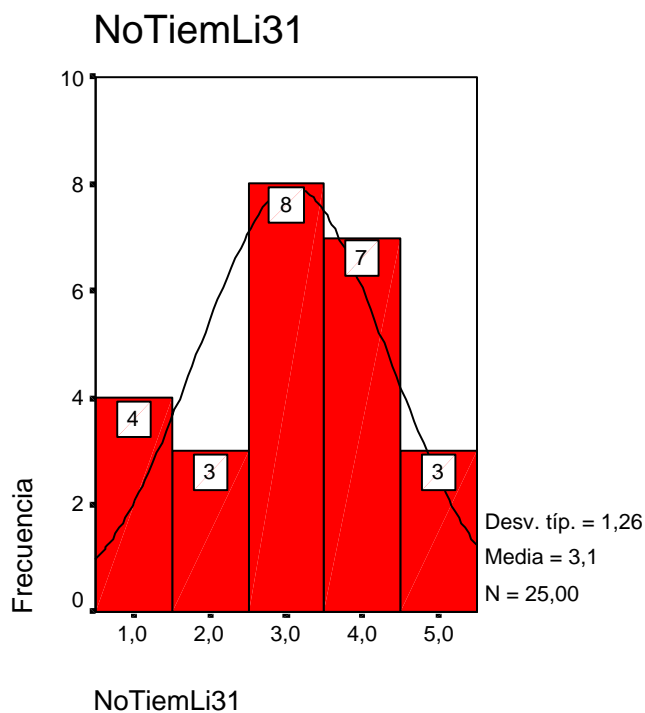


Variable 70.- “Hay poco compañerismo en el Centro de Adultos”. En su tabla de frecuencias resaltamos con un 72% “nada o muy poco importante”. La mayoría del profesorado considera un motivo muy poco importante por el que abandonar el Centro.

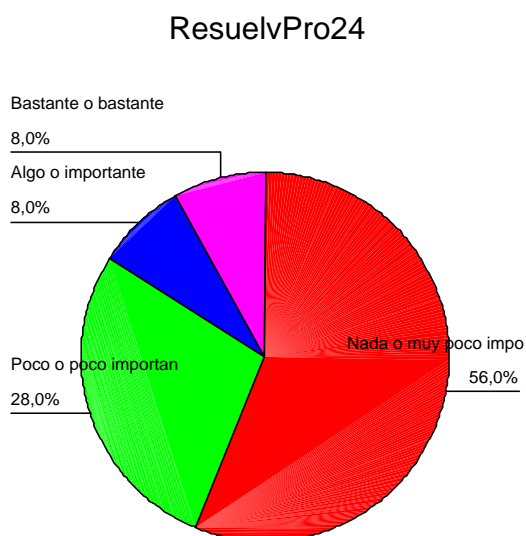
NoCompañ



Variable 71.- “Tienen poco tiempo libre”. Esta variable presenta unos descriptivos de media = 3.08, mediana = 3 y moda = 3; por lo que su representación gráfica será una campana de Gauss casi perfecta. En la tabla de distribución de frecuencias aparece con un 32% “algo o importante” seguido de un 28% en “bastante o bastante importante”. Más de la mitad del profesorado valora como un motivo importante por el que abandonar el Centro.



Variable 72.- “Tienen quien les resuelve los problemas”. En su tabla de frecuencias observamos con un 56% “nada o muy poco importante” seguido con un 28% en “poco o poco importante”. La mayoría del profesorado considera como un motivo poco o muy poco importante por el que abandonar el Centro.



Variable 73.- “Ya tienen la nacionalidad española”. En su tabla de frecuencias observamos con un 52% “nada o muy poco importante” junto a un 16% en “mucho o muy importante”. La mitad del profesorado valora como un motivo muy poco importante por el que abandonar el Centro, no obstante, hay un grupo significativo que lo valora como muy importante.

Nacional45



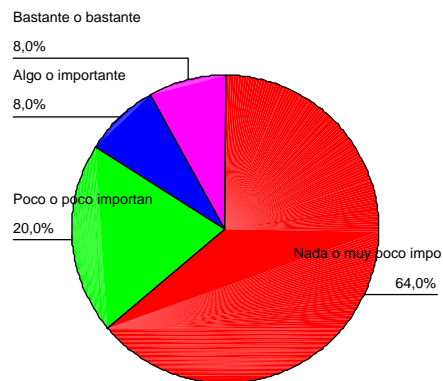
Variable 74.- “Se sienten extraños en el Centro de Adultos”. De su tabla de frecuencias mencionamos el valor 80% en “nada o muy poco importante”. Para la mayoría del profesorado este motivo es muy poco importante por el que decidir abandonar el Centro.

Extraños



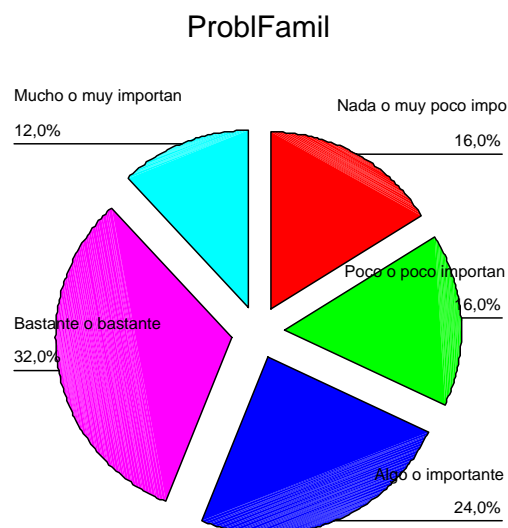
Variable 75.- “Su familia les dice <para que quieres ahora el título>”. En su tabla de frecuencias encontramos con un 64% en “nada o muy poco importante”, seguido de un 20% en “poco o poco importante”. Para la mayoría del profesorado este motivo es poco o muy poco importante por el que decidir abandonar el Centro.

DesáFam48



Variable 76.- “Tienen problemas familiares”. En su tabla de frecuencias observamos con un 32% en “bastante o bastante importante”

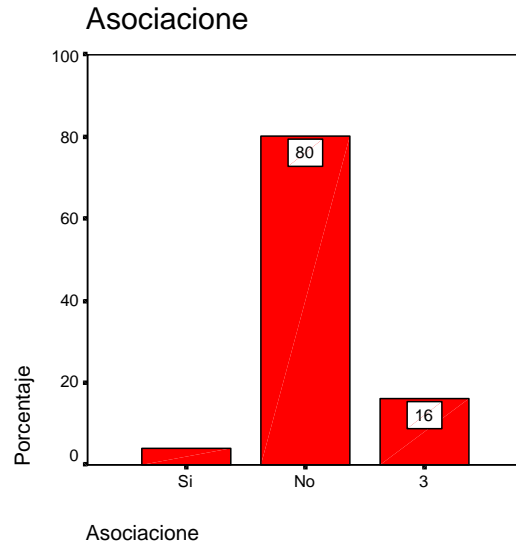
seguido del 24% en “algo o importante”. Para la mitad del profesorado este motivo es importante o bastante importante.



A modo de resumen, el profesorado ha valorado la mayoría de las variables como motivos poco o muy poco importantes para el abandono del Centro. Entre las variables a las que considera que son razones importantes o muy importantes para abandonar el Centro se encuentran: no van a seguir estudiando, tienen poco tiempo libre y tienen problemas familiares.

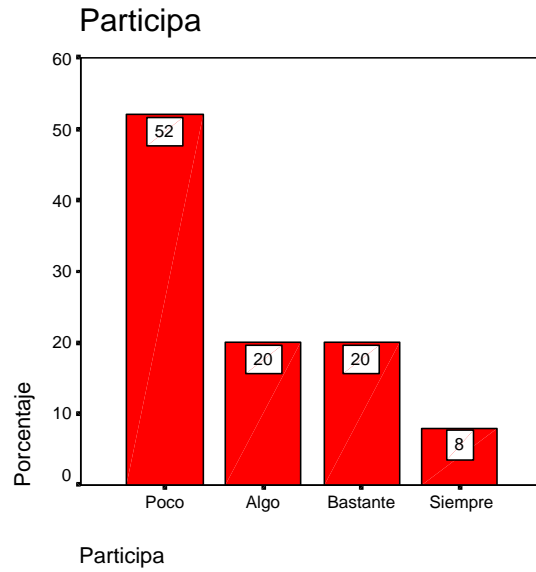
15.4.- Análisis de la Dimensión Asociacionismo

Variable 78.- “Pertenece el alumnado de que es tutor a alguna asociación”. Su tabla de frecuencias nos indica que un 80% contesta “no”. Luego la mayoría del profesorado dice que su alumnado no pertenece a ninguna asociación.

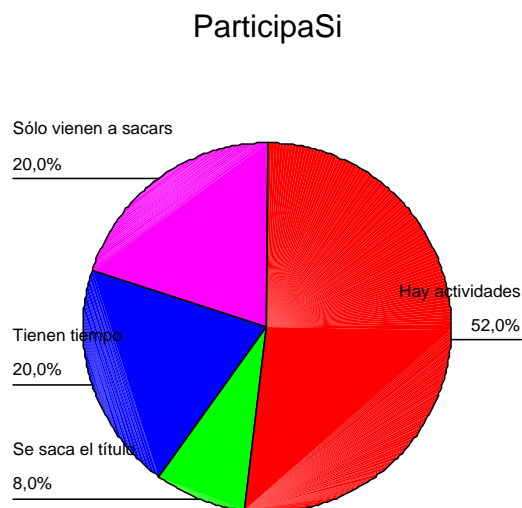


15.5.- Análisis de la Dimensión Participación

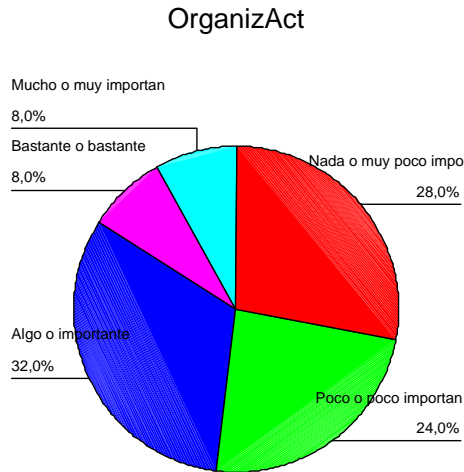
Variable 81.- “Participa el alumnado generalmente en el Centro”. Su tabla de frecuencias nos muestra que un 52% contesta poco y un 20% algo. La mayoría del profesorado opina que el alumnado participa más bien poco en el Centro.



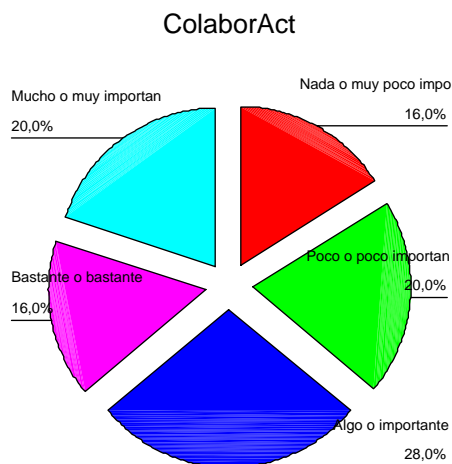
Variable 82.- “El alumnado participaría más en el Centro de Adultos si:”. En su tabla de frecuencias aparece con un 52% “Hay actividades”, o sea, el profesorado opina que el alumnado participaría más en el Centro si hay actividades. Esta conclusión pienso que merece una reflexión de los equipos docentes.



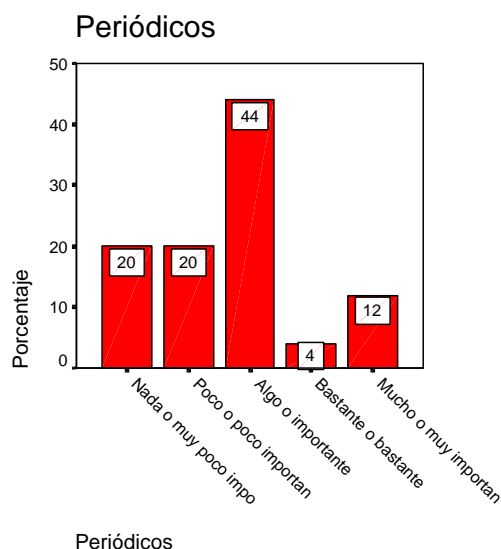
Variable 83.- “Organizar actividades en el Centro de Adultos”. En su tabla de frecuencias observamos un 28.6% en “algo o importante”. Luego el profesorado piensa que una cuarta parte del alumnado estaría algo dispuesto a organizar actividades.



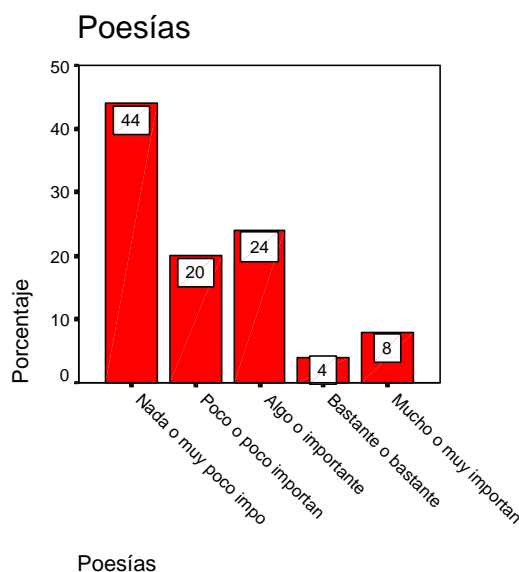
Variable 84.- “Colaborar en actividades que el Centro de Adultos organice”. En su tabla de frecuencias encontramos con un 28.6% en “algo o importante” seguido de un 21.4% en “bastante o bastante importante”. El profesorado piensa que la mitad del alumnado estaría algo o bastante dispuesto a colaborar en actividades que el Centro organice.



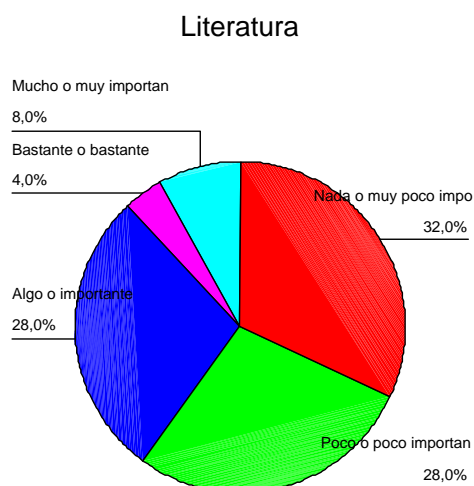
Variable 85.- “Comentar periódicos”. En su tabla de frecuencias observamos con un 39.3% en “algo o importante” seguido de un 25% en “poco o poco importante”. El profesorado opina que más de la mitad del alumnado estaría algo o poco dispuesto a comentar periódicos.



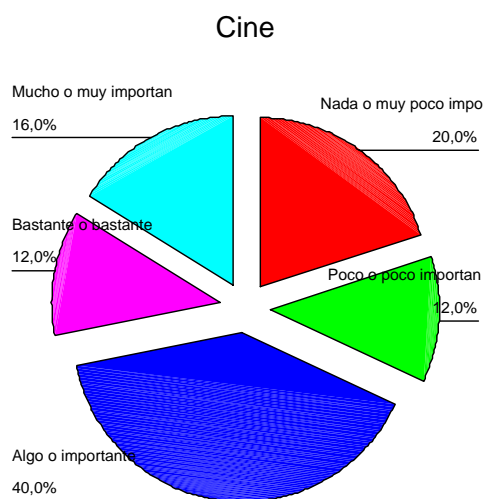
Variable 86.- “Recitar poesías”. De su tabla de frecuencias destacamos con un 39.3% en “nada o muy poco importante” seguido de un 25% en “algo o importante”. El profesorado opina que más de la mitad de la muestra está algo dispuesta a recitar poesías.



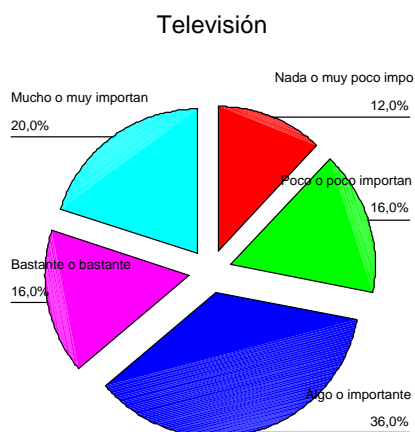
Variable 87.- “Comentar obras literarias”. De su tabla de frecuencias destacamos con un 35.7% en “nada o muy poco importante” seguido de un 28.6% en “poco o poco importante”. El profesorado piensa que más de la mitad de la muestra está poco o nada dispuesta a comentar obras literarias.



Variable 88.- “Comentar películas de cine”. De su tabla de frecuencias resaltamos con un 39.3% en “algo o importante” y un 14.3% en “mucho o muy importante”. El profesorado opina que la mitad de la muestra está bastante dispuesta a comentar películas de cine.



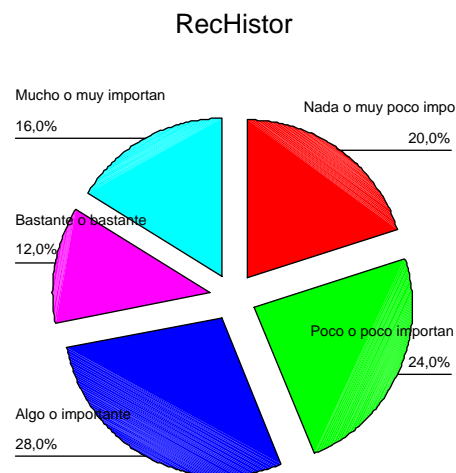
Variable 89.- “Comentar programas de televisión”. De su tabla de frecuencias destacamos con un 32.1% en “algo o importante” seguido de un 21.4% en “bastante o bastante importante”. El profesorado opina que la mitad de la muestra está algo o bastante dispuesta a comentar programas de televisión.



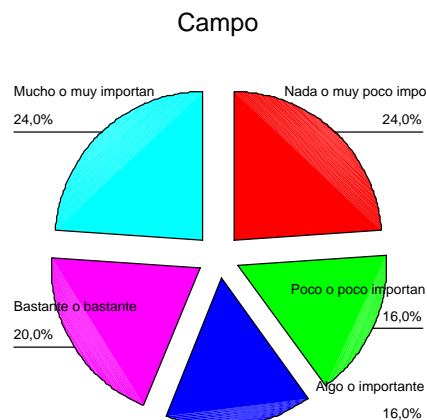
Variable 90.- “Las fiestas que se organicen en el Centro de Adultos”. De su tabla de frecuencias mencionamos con un 25% en “bastante o bastante importante” y con un 21.4% en “mucho o muy importante”. El profesorado piensa que la mitad del alumnado está bastante o muy dispuesto a participar en las fiestas que se organicen.



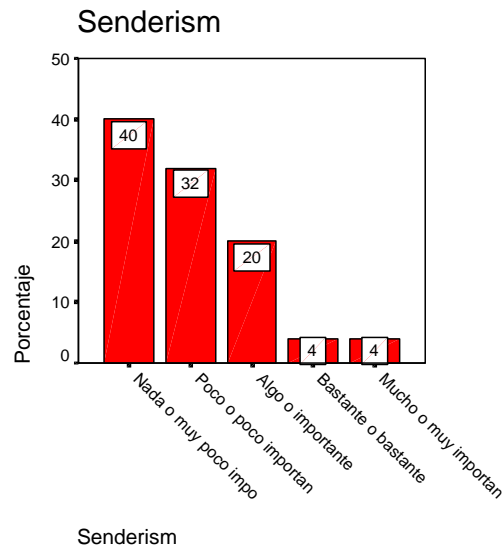
Variable 91.- “Recordar historias antiguas”. De su tabla de frecuencias destacamos con un 28.6% en “algo o importante” seguido de un 25% en “poco o poco importante”. La mitad del profesorado opina que el alumnado estaría algo o poco dispuesto a recordar historias antiguas.



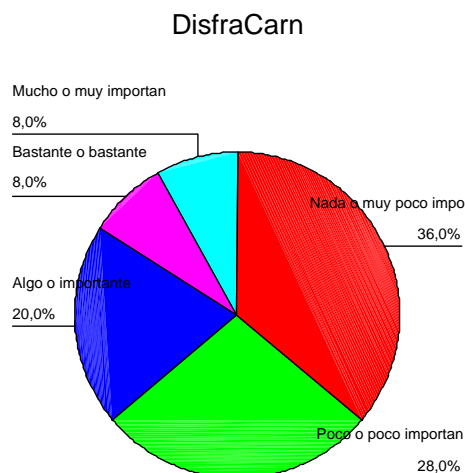
Variable 92.- “Ir al campo de merienda”. De su tabla de frecuencias destacamos el 28.6% en “nada o muy poco importante” seguido del 21.4% en “mucho o muy importante”. El profesorado manifiesta que existen dos grupos de alumnado uno muy poco dispuesto a ir al campo y otro muy dispuesto a ir al campo de merienda.



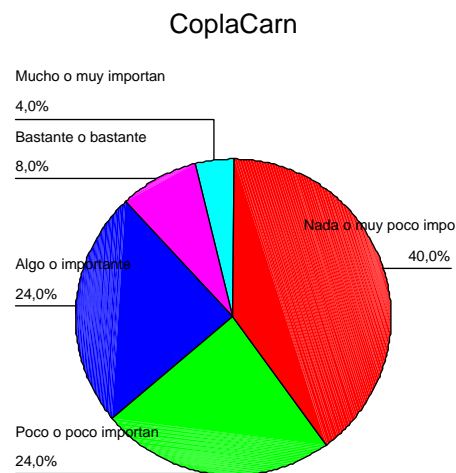
Variable 93.- “Ir al campo para hacer senderismo”. De su tabla de frecuencias resaltamos con un 46.4% en “nada o muy poco importante”. El profesorado opina que la mitad del alumnado no estaría dispuesto a ir al campo para hacer senderismo.



Variable 94.- “Disfraces en carnaval”. De su tabla de frecuencias resaltamos con un 42.9% en “nada o muy poco importante”, seguido de un 25% en “poco o poco importante”. El profesorado opina que la mayoría del alumnado estaría poco o nada dispuesto a participar en disfraces de carnaval.



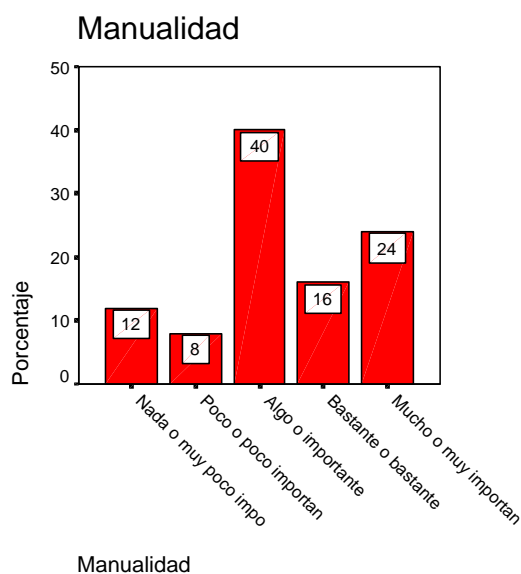
Variable 95.- “Cantar coplillas en carnaval”. De su tabla de frecuencias destacamos el 42.9% en “nada o muy poco importante”, seguido del 25% en “poco o poco importante”. El profesorado opina que la mayoría del alumnado estaría poco o nada dispuesto a participar en disfraces de carnaval.



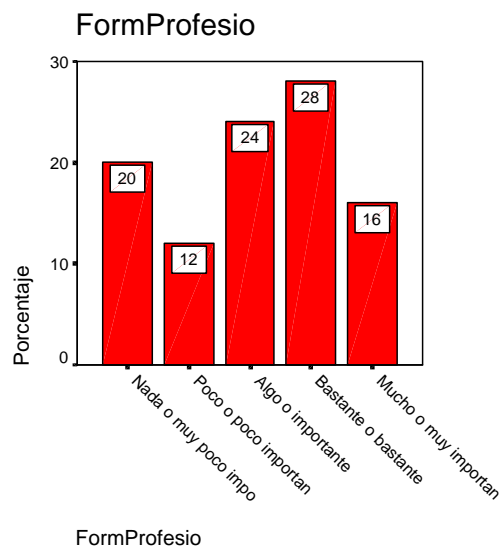
Variable 96.- “Representar pequeñas obras de teatro”. De su tabla de frecuencias destacamos el 39.3% en “poco o poco importante” seguido del 28.6% en “nada o muy poco importante”. Más de la mitad del profesorado opina que el alumnado estaría poco o nada dispuesto a participar representando obras de teatro.



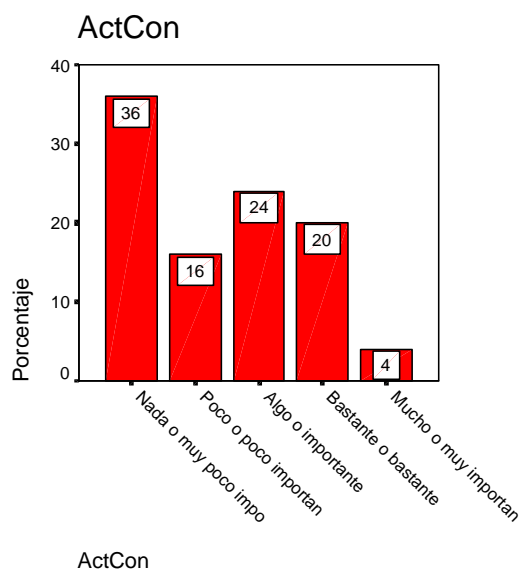
Variable 97.- “Talleres de manualidades”. De su tabla de frecuencias resaltamos un 42.9% en “algo o importante”, seguido de un 21.4% en “mucho o muy importante”. Para más de la mitad del profesorado el alumnado estaría bastante dispuesto a participar en talleres de manualidades.



Variable 98.- “Cursos de Formación Profesional”. De su tabla de frecuencias destacamos con un 28.6% en “algo o importante”, seguido de un 25% en “bastante o bastante importante”. La mitad del profesorado piensa que el alumnado estaría algo o bastante dispuesto a participar en cursos de FP.

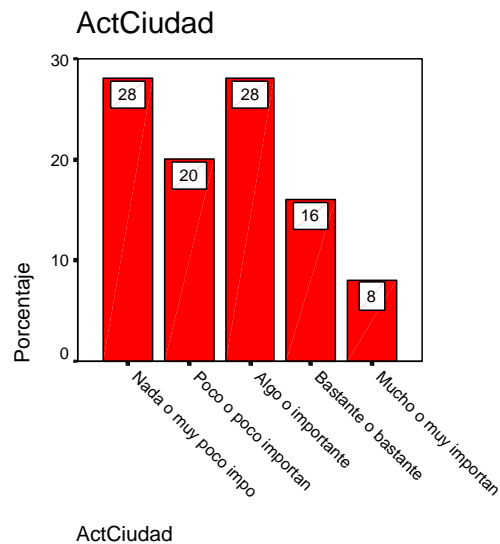


Variable 99.- “Actividades con el otro Centro de Adultos”. De su tabla de frecuencias resaltamos el 39.3% en “nada o muy poco importante”, seguido del 25% en “algo o importante”. Más de la mitad del profesorado opina que el alumnado estaría poco dispuesto a realizar actividades con el otro Centro de Adultos.

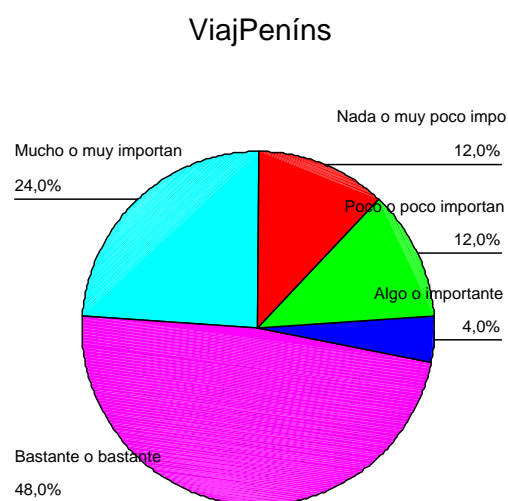


Variable 100.- “Actividades que se organicen en la ciudad”. De su tabla de frecuencias mencionamos con un 32.1% “algo o importante”,

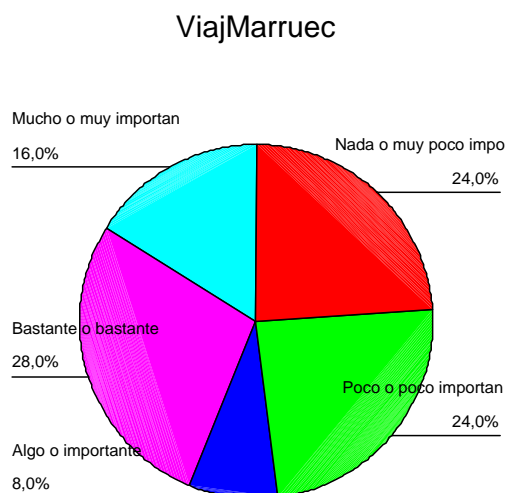
seguido de un 28.6% en “nada o muy poco importante”. La mitad del profesorado piensa que el alumnado estaría poco dispuesto a participar en las actividades que se organicen en la ciudad.



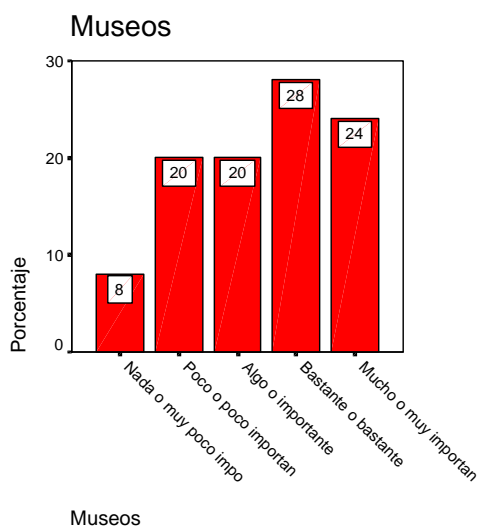
Variable 101.- “Viaje a la Península”. De su tabla de frecuencias destacamos con un 42.9% en “bastante o bastante importante”, seguido de un 25% en “mucho o muy importante”. La mayoría del profesorado piensa que el alumnado estaría bastante o muy dispuesto a realizar un viaje a la Península.



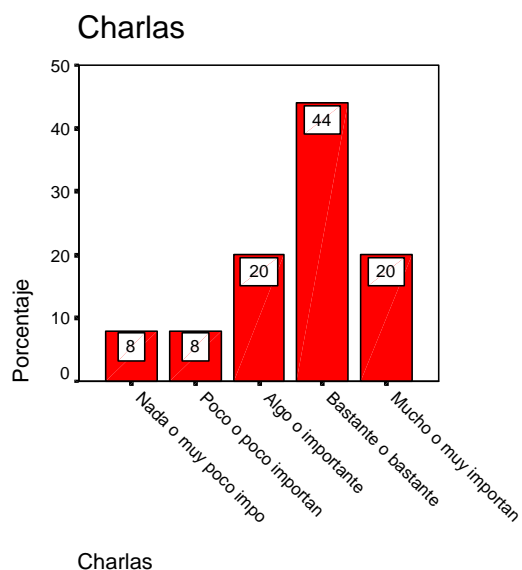
Variable 102.- “Viaje a Marruecos”. En esta variable encontramos al profesorado dividido en dos grupos unos que sí y otros que no estaría dispuesto el alumnado a participar en un viaje a Marruecos.



Variable 103.- “Visitar museos”. De su tabla de frecuencias resaltamos el 28.6% en “bastante o bastante importante” y el 24% en “mucho o muy importante”. La mitad del profesorado piensa que el alumnado estaría bastante o muy dispuesto a participar en visitas a museos.



Variable 104.- “Charlas de temas que les interesen”. De su tabla de frecuencias destacamos el 42.9% en “bastante o bastante importante”, seguido del 21.4% en “mucho o muy importante”. La mayoría del profesorado opina que el alumnado estaría bastante o muy dispuesto a participar en charlas.

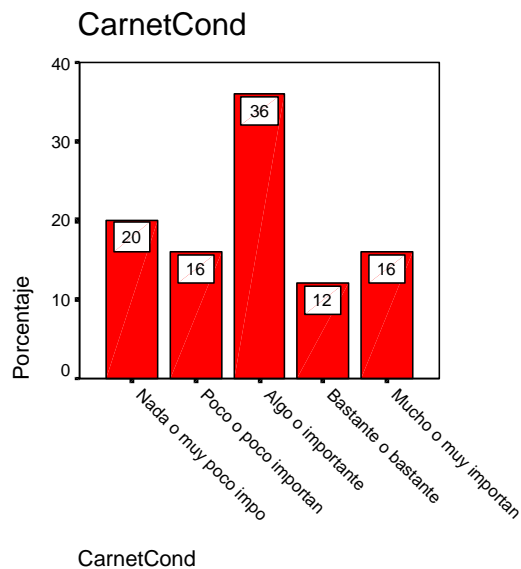


Variable 105.- “Actividades deportivas”. De su tabla de frecuencias destacamos con un 39.3% en “nada o muy poco importante” seguido de un 25% en “poco o poco importante”. Más de la mitad del profesorado opina que el alumnado estaría poco o nada dispuesto a participar en actividades deportivas.

ActDeport

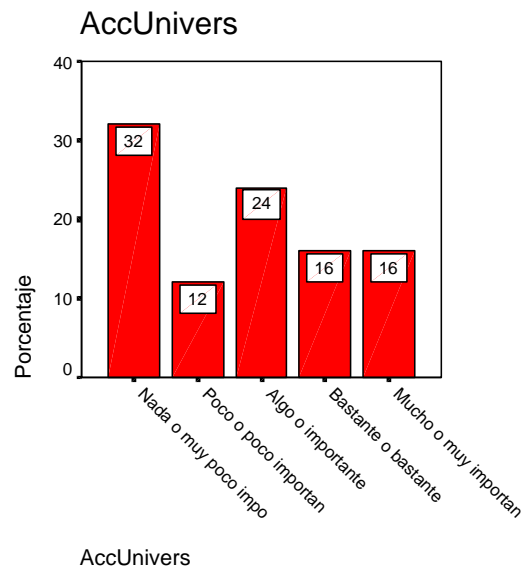


Variable 106.- “Preparación de la prueba teórica del carnet de conducir”. De su tabla de frecuencias resaltamos con un 35.7% en “algo o importante”. Un tercio del profesorado opina que el alumnado estaría algo dispuesto a participar.



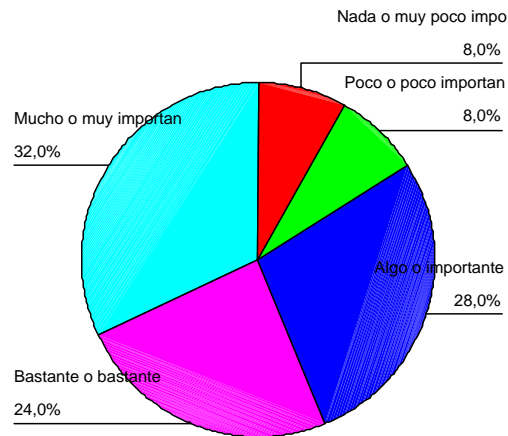
Variable 107.- Preparación del Acceso a la Universidad para mayores de 25 años”. De su tabla de frecuencias mencionamos un 35.7% en “nada o muy poco importante”, seguido de un 21.4% en “algo o

importante”. Más de la mitad del profesorado opina que el alumnado estaría dispuesto a participar algo o nada en la preparación del Acceso a la Universidad.



Variable 108.- “Taller de utilidades del ordenador”. De su tabla de frecuencias destacamos un 21.4% en “bastante o bastante importante” y un 28.6% en “mucho o muy importante”. La mitad del profesorado piensa que el alumnado estaría dispuesto a participar bastante o mucho en el taller de utilidades del ordenador.

UtilidOrdenad



Variable 109.- “Taller de idiomas”. Su tabla de frecuencias nos muestra dos grupos de opinión distinta, uno que sí le interesa al alumnado y otro que no estaría dispuesto a participar.

Tallldiomas



A modo de resumen, mencionaremos las actividades a las que le han dado algo o más importancia el profesorado y en las que el alumnado estaría dispuesto a participar. Entre estas actividades se encuentran: organizar actividades en el Centro, colaborar en actividades que el Centro

organice, recitar poesías, comentar películas de cine, comentar programas de televisión, las fiestas que se organicen en el Centro, recordar historias antiguas, ir al campo de merienda, talleres de manualidades, cursos de FP, viaje a la Península, viaje a Marruecos, visitar museos, charlas de temas que interesen, preparación de la prueba teórica del carnet de conducir, taller de utilidades del ordenador y taller de idiomas.

Si el profesorado manifiesta anteriormente que el alumnado no participa porque no hay actividades, ellos mismos han propuesto muchas actividades que se pueden convertir en proyectos de trabajo y que transformen la cultura de los Centros.

15.5.- Conclusiones del cuestionario del profesorado

- El 56% de los encuestados son varones, proporción inversa a la del alumnado que la mayoría son mujeres.
- Más de la mitad del profesorado no es nativo de Ceuta, por tanto en algún momento tuvieron que emigrar de su tierra.
- Cerca del 80% del profesorado vive en los distritos I y II que son los más céntricos.
- El 82% del profesorado vive en vivienda propia, situación inversa a la del alumnado.
- El nivel de estudios de los padres del profesorado es superior al de sus madres, aunque son personas de clase media, también, se nota la desigualdad de género.
- El 72% del profesorado son definitivos por tanto pueden plantearse proyectos a largo plazo.

- El 46% del profesorado tiene el título de licenciado o doctor. ¿Influye en las relaciones en el Centro?
- El 42% del profesorado no está realizando actividad de perfeccionamiento. ¿A qué es debido?
- La mitad del profesorado opina que el alumnado acude al Centro porque quiere relacionarse con otras personas. ¿Cómo influye la multiculturalidad?
- La mitad del profesorado considera que el alumnado acude porque no sabe leer ni escribir y encuentra limitaciones en su vida diaria.
- La mitad del profesorado opina que el alumnado acude para aprovechar una segunda oportunidad de aprender.
- Más de la mitad del profesorado opina que el poder sacarse la nacionalidad española no es un motivo importante para ir al Centro.
- Para un tercio del profesorado un motivo importante de abandono es porque no van a seguir estudiando.
- Encontramos que aparecen dos grupos de opiniones opuestas en porque necesita aprender castellano, le exigen un título, sacarse el graduado o alguna FP, ascender en las Fuerzas Armadas, para aprender castellano y viaje a Marruecos.
- La mitad del profesorado opina que el alumnado participaría si hay actividades. ¿Por qué no hay más actividades?
- Entre las actividades que consideran que el alumnado está dispuesto a participar están: taller de manualidades, cursos de FP, viaje a la Península y charlas de temas que les interesen.

15.6.- Estudio comparativo del cuestionario del profesorado y alumnado

Dado que el cuestionario del alumnado y profesorado tienen las mismas variables vamos a realizar un estudio comparativo de los mismos, mencionando las variables en las que hay opiniones opuestas. Las variables de referencia indicadas pertenecen al cuestionario del alumnado.

Variable 21.- El alumnado valora más que el profesorado el deseo de relacionarse con los demás.

Variable 24.- El alumnado valora con menor importancia que el profesorado el motivo porque no sé leer ni escribir y encuentro limitaciones en mi vida diaria.

Variable 28.- El alumnado valora como más importante que el profesorado el motivo porque me exigen un título.

Variable 37.- El alumnado valora como más importante que el profesorado para aprovechar una segunda oportunidad de aprender.

Variable 38.- El alumnado valora como más importante que el profesorado para poder continuar haciendo estudios superiores.

Variable 40.- El alumnado valora como menos importante que el profesorado para ascender en las Fuerzas Armadas.

Variable 41.- El alumnado valora más positivamente que el profesorado el motivo para relacionarse con más personas. La relación es una necesidad y un fin con el que llegan al centro.

Variable 42.- El alumnado valora en mayor importancia que el profesorado para hacer actividades culturales.

Variable 48.- El alumnado valora como muy importante para demostrar que es capaz de sacar el título frente al profesorado que lo valora como importante.

Variable 56.- El alumnado valora como bastante importante el motivo de abandono le desagrada cómo se enseña, frente al profesorado que lo indica como muy poco importante.

Variable 58.- Un tercio del alumnado valora como importante razón de abandono el no hacerle falta saber más para su vida, frente al profesorado que lo valora como muy poco importante.

Variable 65.- El alumnado valora más importante la inutilidad del saber que el profesorado.

Variable 66.- El alumnado le da mayor importancia que el profesorado a la falta de compañerismo en el Centro.

Variable 83.- El alumnado considera que participa mucho más que el profesorado.

Variable 84.- El alumnado y profesorado están de acuerdo en que se participaría más si hay actividades.

Variable 85.- El alumnado manifiesta tener más disponibilidad que el profesorado a organizar actividades en el Centro.

Variable 90.- El alumnado y profesorado están de acuerdo en que se participaría en comentar películas de cine y de televisión.

Variable 92.- El alumnado opina que participaría menos que el profesorado en las fiestas que se organicen en el Centro.

Variable 96.- El alumnado opina que participaría más en ir al campo de merienda que el profesorado.

Variable 102.- El alumnado opina que participaría más en actividades con el otro Centro que el profesorado.

Variable 103.- El alumnado manifiesta estar más dispuesto a participar en las actividades que se organicen en la ciudad que el profesorado.

Variable 109.- El alumnado manifiesta estar mucho más dispuesto a participar en las actividades deportivas que el profesorado.

Variable 110.- El alumnado está más dispuesto a participar en la preparación de la prueba teórica de carnet de conducir que el profesorado.

Variable Otras.- Aquí el alumnado propuso los talleres de informática e idiomas y el profesorado los ha valorado como importantes para el alumnado.

ANÁLISIS INFERENCIAL

CAPÍTULO 16.- ANÁLISIS DE DATOS DE LA VARIANZA DE UN FACTOR EN EL ALUMNADO.

En este apartado vamos a estudiar la influencia de las variables independientes como cualitativas sobre las variables dependientes o cuantitativas del cuestionario del alumnado. Realizaremos un análisis multivariante donde los estadísticos utilizados en este proceso han sido ANOVA de un factor con comparaciones múltiples y contraste post-hoc DMS.

Dado que las combinaciones entre las 20 variables independientes y las variables dependientes del estudio son demasiado numerosas para un espacio tan limitado, a continuación presentamos los cruces de 5 variables independientes, que son: edad, sexo, religión, nivel de estudios y asociacionismo con las variables dependientes, pero sólo en los casos que hemos encontrado diferencias significativas. Las tablas con los cálculos estadísticos necesarios para hallar los resultados están recogidas en el CD que adjuntamos.

16.1.- Análisis de Varianza del Factor Edad

La variable “Edad” parece que tiene relaciones de dependencia con bastantes variables. A través de la ANOVA se ponen de manifiesto las siguientes diferencias:

16.1.1.- Análisis de Varianza de la Dimensión Sociodemográfica

Variable 21. El alumnado mayor de 25 años va más al Centro por relacionarse con los demás que el alumnado menor de 25 años.

Variable 22. En general, podemos decir que el alumnado menor de 18 años va más al Centro porque su familia le obliga a continuar los estudios que el resto del alumnado.

Variable 23. El alumnado menor de 24 años va más al Centro de Adultos porque no podía continuar en el Instituto que el alumnado entre 25 y 64 años. También, encontramos que el alumnado entre 25 y 34 años van más al Centro de Adultos porque no podían continuar en el Instituto que el alumnado entre 45 y 64 años.

Variable 24. El alumnado menor de 25 años va menos al Centro de Adultos porque no sabe leer ni escribir y encuentra limitaciones en su vida diaria que el resto del alumnado.

16.1.2.- Análisis de Varianza de la Dimensión Motivación

Variable 25. El alumnado entre 35 y 64 años va más al Centro de Adultos porque quiere aprender castellano que el alumnado menor de 25 años. Además, el alumnado entre 35 y 44 años va más al Centro de Adultos porque quiere aprender el castellano que el alumnado entre 25 y 34 años.

Variable 26. El alumnado entre 25 y 64 años va más al Centro de Adultos porque se lo pide un amigo que el alumnado menor de 18 años. El alumnado entre 35 y 64 años va más al Centro de Adultos porque se lo pide un amigo que el alumnado entre 18 y 24 años.

Variable 27. Encontramos que el alumnado entre 45 y 64 años va más al Centro porque se siente mejor ese día, que el alumnado menor de 18 años y 25 y 34 años. Pero, en general, el alumnado mayor de 25 años una de las razones por las que va al Centro de Adultos es porque se siente mejor ese día, con mayor motivo, que el alumnado entre 18 y 24 años.

Variable 28. El alumnado menor de 18 años va más al Centro que el resto del alumnado porque les exigen un título. Además, aparece que el alumnado entre 18 y 24 años va más al Centro de Adultos porque le exigen un título que el alumnado mayor de 35 años. Y por último, el alumnado entre 25 y 34 años va más al Centro de Adultos que el alumnado entre 45 y 64 años porque le exigen un título.

Variable 29. Los mayores de 24 años van más al Centro de Adultos porque no entienden bien lo que leen o escuchan que los menores de 25 años. También encontramos que el alumnado entre 35 y 44 años va más al Centro de Adultos porque no entienden bien lo que leen o escuchan que el alumnado entre 25 y 34 años.

Variable 30. Aquí encontramos, que el alumnado mayor de 18 años piensa que una de las razones por las que acude al Centro es porque es bueno saber siempre más que el alumnado menor de 18 años. Junto a ello, encontramos que el alumnado entre 35 y 44 años acude más al Centro porque es siempre bueno saber más que el alumnado entre 18 y 24 años.

Variable 31. En general, el alumnado mayor de 64 años tiene más tiempo libre que el resto del alumnado. También encontramos que el alumnado entre 18 y 24 años tiene más tiempo libre que el alumnado entre 25 y 34 años.

Variable 32. Aquí se nos muestra que el alumnado de más de 64 años es el que viene más al Centro porque se aburre si no acude a él. Pero junto a ello, también, aparece que el alumnado mayor de 24 años viene más al Centro porque se aburre más si no viene que el alumnado menor de 25 años.

Variable 33. El alumnado mayor de 64 años es al que más recomienda el médico que acuda al Centro de Adultos convirtiéndose en razón por la que acude al Centro. Junto a ello, encontramos que el alumnado mayor de 24 años son los grupos más recomendados por el médico, y por tanto, razón por la que acuden al Centro de Adultos, que el alumnado menor de 25 años.

Variable 35. El alumnado entre 25 y 64 años acude más al Centro de Adultos para ayudar a sus hijos que el alumnado menor de esta edad. A la vez encontramos, que el alumnado entre 35 y 44 años acude más al Centro de Adultos para ayudar a sus hijos que el alumnado entre 25 y 34 años. Junto a ello, el alumnado mayor de 45 años acude menos al Centro para ayudar a sus hijos que el alumnado entre 25 y 44 años.

Variable 36. En general, el alumnado menor de 45 años acude más al Centro de Adultos, para sacarse el Graduado o un título de FP que los mayores de 45 años.

Variable 37. El alumnado entre 18 y 44 años va más al Centro de Adultos para aprovechar una segunda oportunidad que el alumnado menor de 18 años. Además, aparece que el alumnado entre 35 y 64 años va más al Centro de Adultos para aprovechar una segunda oportunidad, que el alumnado de 18 y 24 años.

Variable 38. En general, el alumnado menor de 24 años va más al Centro de Adultos para poder continuar estudios superiores que el resto del alumnado.

Variable 39. Podemos afirmar que, en general, el alumnado mayor de 34 años va más al Centro de Adultos para mejorar su situación en el trabajo que el resto del alumnado.

Variable 40. El alumnado menor de 34 años va más al Centro de Adultos para ascender en las Fuerzas Armadas que el alumnado entre 35 y 44 años.

Variable 41. El alumnado mayor de 24 años va más al Centro de Adultos para relacionarse con los demás que el alumnado menor de esta edad.

Variable 42. El alumnado entre 25 y 64 años está más motivado en acudir al Centro para hacer actividades culturales que los menores de 25 años. El alumnado entre 45 y 64 años está más motivado para acudir al Centro para aprender el castellano que el alumnado entre 25 y 34 años.

Variable 44. El alumnado entre 35 y 64 años está más motivado en acudir al Centro para poder desenvolverse mejor que los menores de esta edad. El alumnado entre 25 y 34 años está más motivado en acudir al Centro para desenvolverse mejor que el alumnado entre 18 y 24 años.

Variable 45. El alumnado entre 35 y 64 años está más motivado en acudir al Centro para sacarse la nacionalidad española que los menores de 25 años. El alumnado entre 25 y 34 años está más motivado en acudir al Centro para sacarse la nacionalidad española que los menores de 18 años. El alumnado entre 35 y 44 años está más motivado en acudir al Centro para sacarse la nacionalidad española que los que tienen entre 25 y 34 años.

Variable 46. El alumnado entre 35 y 64 años está más motivado en acudir al Centro para progresar socialmente que el resto del alumnado y el alumnado entre 25 y 34 años está más motivado en acudir al centro para progresar socialmente que el alumnado de 18 años.

Variable 47. El alumnado entre 35 y 64 años está más motivado en acudir al Centro para estar con sus amigos/as que el alumnado menor que ellos que acude al Centro.

Variable 48. El alumnado entre 45 y 64 años está más motivado en acudir al Centro para demostrar que es capaz de sacarse un título que el alumnado entre 18 y 34 años. Además, el alumnado mayor de 64 años está menos motivado en acudir al Centro para demostrar que es capaz de sacarse el título que el resto del alumnado.

16.1.3.- Análisis de Varianza de la Dimensión Abandono del Centro

Variable 50. El alumnado entre 18 y 24 años y 35 y 44 años abandona más el Centro porque le es difícil sacarse el título que el alumnado menor de 18 años. También, el alumnado entre 35 y 44 años abandona más el Centro porque le es difícil sacarse el título que el alumnado entre 25 y 34 años.

Variable 51. El alumnado entre 35 y 44 años abandona más el Centro porque ya no tiene hijos a los que ayudar que el alumnado entre los 18 y 34 años.

Variable 52. El alumnado de más de 64 años abandona el Centro porque opina que ya sabe bastante más que los de cualquier edad. Junto a ello, el alumnado entre 35 y 64 años abandona más el Centro porque piensa que ya sabe bastante que los menores de 18 años.

Variable 54. El alumnado entre 45 y 64 años es el más susceptible de abandonar el Centro porque se enfada con alguien de cualquier edad.

Variable 55. El alumnado entre 18 y 34 años abandona más el Centro porque cuando llegan tarde no pueden entrar a clase que el alumnado entre 25 y 44 años.

Variable 56. El alumnado entre 35 y 44 años abandona más el Centro porque no le gusta como se enseña que el alumnado entre 18 y 24 años.

Variable 58. El alumnado entre 18 y 64 años abandona más el Centro porque no les hace falta saber más para su vida que el alumnado menor de 18 años.

Variable 63. En general, el alumnado entre 25 y 34 años piensa que es inútil saber más que el alumnado entre 18 y 24 años y por ello abandona. El alumnado entre 35 y 44 años piensa que es inútil el saber y por ello abandona más que el alumnado entre 45 y 64 años. Y por último, el alumnado de más de 64 años piensa que es inútil saber y por ello abandona también el alumnado entre 35 y 44 años.

Variable 68. En general, el alumnado entre 35 y 44 años piensa que un motivo del abandono es que la gente tiene quien le resuelva los problemas. Esta opinión es mayor que el resto de los grupos.

Variable 69. En general, el alumnado mayor de 64 años piensa que un motivo importante de abandono es el haberse sacado la nacionalidad española más que el resto de los grupos de edad. También, el alumnado entre 35 y 44 años piensa que el sacarse la nacionalidad es un motivo para el abandono del Centro más que los menores de 25 años.

Variable 71. El alumnado entre 18 y 24 años piensa que el motivo del abandono porque la familia les dice “para que quieres ahora un título” es menor que el alumnado entre 25 y 34 años y 45 y 64 años.

16.1.4.- Análisis de Varianza de la Dimensión Asociacionismo

Variable 74. En general, los mayores de 64 años piensan que el pertenecer a alguna asociación es menor que el resto del alumnado. Luego, le dan menos importancia al pertenecer a asociaciones o no.

16.1.5.- Análisis de Varianza de la Dimensión Participación

Variable 83. El alumnado mayor de 24 años participa más en el Centro que el alumnado entre 18 y 24 años.

Variable 84. En general, el alumnado mayor de 64 años, participaría menos en el Centro, que los de cualquier otra edad.

Variable 85. El alumnado entre 25 y 44 años está más dispuesto a organizar actividades en el Centro que los menores de 25 años.

Variable 86. El alumnado entre 25 y 64 años está más dispuesto a colaborar en actividades que el Centro organice que el alumnado menor de 25 años.

Variable 87. El alumnado entre 25 y 34 años está más dispuesto a comentar periódicos que el alumnado menor de 25 años.

Variable 93. El alumnado mayor de 34 años está más dispuesto a recordar canciones antiguas que los menores de 35 años.

Variable 94. El alumnado entre 35 y 64 años está más dispuesto a recordar historias de su niñez que los menores de 35 años.

Variable 95. El alumnado entre 35 y 44 años está más dispuesto a inventar cuentos que el alumnado entre 25 y 34 años.

Variable 96. El alumnado entre 35 y 44 años está más dispuesto a ir al campo de merienda que el alumnado entre 18 y 24 años.

Variable 102. El alumnado de más de 64 años está menos dispuesto a participar en cursos de Formación Profesional que el resto del alumnado.

Variable 103. El alumnado entre 45 y 64 años está más dispuesto a participar en actividades con el otro Centro de Adultos que los mayores de 64 años.

Variable 104. El alumnado entre 45 y 64 años está más dispuesto a participar en las actividades que se organicen en la Ciudad que el alumnado de edades comprendidas entre 18 y 34 años.

Variable 105. El alumnado entre 35 y 65 años está más dispuesto a participar en un viaje que se organice a la Península que el alumnado entre 25 y 34 años.

Variable 107. El alumnado entre 45 y 64 años está más dispuesto a participar en la visita a museos que el alumnado entre 18 y 24 años.

Variable 108. A grandes rasgos, el alumnado entre 35 y 44 años está más dispuesto a participar en charlas de temas que interesen que el resto del alumnado.

Variable 109. Podemos decir, que el alumnado mayor de 64 años está menos dispuesto a participar en actividades deportivas que los demás grupos de edad.

Variable 110. El alumnado menor de 25 años está más dispuesto a participar en la preparación de la prueba teórica del carnet de conducir que el resto del alumnado del Centro.

Variable 111. El alumnado de más de 64 años de edad está menos dispuesto a participar en la preparación de la prueba de acceso a la universidad que el resto de los grupos de edad.

16.2.- Análisis de Varianza del Factor Sexo

16.2.1.- Análisis de Varianza de la Dimensión Sociodemográfica

Variable 21.- Las mujeres acuden más al Centro de Adultos que los varones porque desean relacionarse con otras personas.

Variable 24.- Las mujeres acuden más al Centro de Adultos que los varones porque no saben leer ni escribir y encuentran limitaciones en su vida diaria.

16.2.2.- Análisis de Varianza de la Dimensión Motivación

Variable 25.- Las mujeres acuden más al Centro de Adultos que los varones porque necesitan aprender castellano.

Variable 26.- Las mujeres acuden más que los varones al Centro de Adultos porque se lo ha pedido alguien conocido.

Variable 27.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones porque se sienten mejor el día que vienen.

Variable 28.- Los varones acuden más al Centro que las mujeres porque le exigen un título.

Variable 29.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones porque les cuesta entender lo que leen o escuchan.

Variable 31.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones porque tienen demasiado tiempo libre.

Variable 32.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones porque si no vienen se aburren.

Variable 33.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones porque el médico se lo recomienda.

Variable 35.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones para ayudar a sus hijos.

Variable 39.- Los varones acuden más al Centro que las mujeres para intentar mejorar su situación en el trabajo.

Variable 40.- Los varones acuden más al Centro que las mujeres para ascender en las Fuerzas Armadas.

Variable 41.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones para relacionarse con más personas.

Variable 42.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones para hacer actividades culturales.

Variable 43.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones para aprender castellano.

Variable 44.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones para poder desenvolverse mejor.

Variable 45.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones para poder sacarse la nacionalidad española.

Variable 46.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones para progresar socialmente.

Variable 47.- Las mujeres acuden más al Centro que los varones para poder estar con sus amigos/as.

16.2.3.- Análisis de Varianza de la Dimensión Abandono del Centro

Variable 50.- Las mujeres dejan de venir al Centro más que los varones porque les es difícil sacarse el título.

Variable 52.- Las mujeres dejan de venir al Centro más que los varones porque piensan que ya saben bastante.

Variable 56.- Las mujeres dejan de venir más que los varones porque les desagrada como se enseña.

Variable 65.- Las mujeres dejan de venir más que los varones porque piensan que es inútil saber.

Variable 66.- Las mujeres dejan de venir al Centro más que los varones porque piensan que hay falta de compañerismo.

Variable 68.- Las mujeres dejan de venir al Centro más que los varones porque tienen quien les resuelva los problemas.

Variable 69.- Las mujeres dejan de venir al Centro más que los varones porque ya tienen la nacionalidad española.

Variable 71.- Las mujeres dejan de venir al Centro más que los varones porque su familia les dice <para qué quieres ahora un título>.

16.2.4.- Análisis de Varianza de la Dimensión Participación

Variable 83.- Las mujeres participan generalmente más en el Centro que los varones.

Variable 85.- Las mujeres están más dispuestas que los varones a participar en la organización de actividades en el Centro.

Variable 86.- Las mujeres están más dispuestas a colaborar en actividades en el Centro que los varones.

Variable 88.- Las mujeres están más dispuestas que los varones a recitar poesía.

Variable 89.- Las mujeres están más dispuestas que los varones a comentar obras literarias.

Variable 90.- Las mujeres están más dispuestas que los varones a comentar películas de cine.

Variable 93.- Las mujeres están más dispuestas a recordar canciones antiguas que los varones.

Variable 94.- Las mujeres están más dispuestas a recordar historias que se contaban en su niñez que los varones.

Variable 95.- Las mujeres están más dispuestas a participar inventando cuentos que los varones.

Variable 96.- Las mujeres están más dispuestas a participar en ir de merienda al campo que los varones.

Variable 97.- Las mujeres están más dispuestas a participar que los varones en ir al campo para hacer senderismo.

Variable 101.- Las mujeres están más dispuestas a participar que los varones en talleres de manualidades.

Variable 103.- Las mujeres están más dispuestas a participar en actividades que se realicen con el otro Centro de Adultos que los varones.

Variable 104.- Las mujeres están más dispuestas a participar en actividades que se realicen en la ciudad que los varones.

Variable 105.- Las mujeres están más dispuestas a participar en un viaje a la Península que los varones.

Variable 106.- Las mujeres están más dispuestas a participar en un viaje a Marruecos que los varones.

Variable 107.- Las mujeres están más dispuestas a participar en visitar museos que los varones.

Variable 109.- Los varones están más dispuestos a participar en actividades deportivas que las mujeres.

Variable 110.- Las mujeres están más dispuestas que los varones a participar en la preparación de la prueba teórica del carnet de conducir.

16.3.- Análisis de Varianza del Factor Religión.

16.3.1.- Análisis de Varianza de la Dimensión Sociodemográfica

Variable 21. El alumnado de religión musulmana ve más, como un motivo por el que acudir al Centro, el relacionarse con los demás, que los de religión cristiana. Al mismo tiempo, que el alumnado de religión musulmana manifiesta más como un motivo por el que acudir al Centro el relacionarse con los demás, que el de otras religiones.

Variable 22. El alumnado que es de religión cristiana y musulmana viene más al Centro porque su familia le obliga que el alumnado que se definen de ninguna religión.

Variable 23. El alumnado de religión protestante va más al Centro de Adultos porque no podía continuar en el Instituto, que los de religión cristiana, musulmana o de ninguna religión.

Variable 24. El alumnado de religión musulmana o de otras religiones va más al Centro de Adultos porque no saben leer ni escribir y encuentran limitaciones en su vida diaria, que los de religión cristiana, ninguna o protestante.

16.3.2.- Análisis de Varianza de la Dimensión Motivación

Variable 25. El alumnado de religión musulmana y de otras religiones va más al Centro porque necesitan aprender castellano que los del resto de religiones.

Variable 26. El alumnado de religión musulmana va más al Centro porque se lo pide un amigo o amiga, que los de religión cristiana.

Variable 27. El alumnado de otras religiones no viene al Centro porque se siente mejor el día que viene. En cambio, los de religión musulmana sí se sienten mejor el día que viene que los de religión cristiana. El alumnado de religión protestante se siente mejor el día que vienen que los de ninguna religión.

Variable 28. El alumnado de otras religiones no viene al Centro porque le exigen un título, en mayor medida, que el resto de las religiones.

Variable 29. El alumnado de otras religiones vienen al Centro menos porque les cuesta más entender lo que leen o escuchan que el resto de las religiones. También, los de religión musulmana o los de ninguna religión vienen más al Centro porque no entienden lo que leen o escuchan que los de religión cristiana.

Variable 31. El alumnado de religión musulmana viene más al Centro porque tiene tiempo libre que los de religión cristiana y de ninguna religión.

Variable 32. El alumnado de religión musulmana viene más al Centro porque si no vienen se aburren que los de religión cristiana y los de ninguna religión. Además, el alumnado de religión protestante viene más al Centro porque si no se aburre que los de religión cristiana y ninguna religión.

Variable 33. El alumnado de religión musulmana viene al Centro porque el médico se lo recomienda más que los de religión cristiana y de ninguna religión.

Variable 36. El alumnado de otras religiones viene al Centro menos porque quiera sacarse el Graduado que el resto de las religiones. Junto a ello, el alumnado de ninguna religión o religión protestante viene más al Centro porque quiere sacarse el Graduado.

Variable 37. El alumnado de religión musulmana o de ninguna religión viene más al Centro por aprovechar una segunda oportunidad que el resto del alumnado.

Variable 38. El alumnado de otras religiones viene más al Centro por continuar estudios superiores que el resto del alumnado.

Variable 39. El alumnado de religión musulmana viene menos al Centro por mejorar su trabajo que los de religión cristiana. Junto a ello, el

alumnado de religión protestante y otras religiones vienen menos al Centro por mejorar su trabajo que el resto del alumnado.

Variable 42. El alumnado de religión musulmana viene más al Centro por hacer actividades culturales que los de religión cristiana. Y el alumnado de otras religiones viene menos al Centro por hacer actividades culturales que el resto del alumnado de otras religiones.

Variable 43. El alumnado de otras religiones viene más al Centro para aprender castellano, que el resto de las religiones. También, el alumnado de religión musulmana viene más al Centro para aprender castellano que los de religión cristiana.

Variable 44. El alumnado de otras religiones viene más al Centro para aprender a desenvolverse mejor que el resto de las religiones. El alumnado de religión musulmana viene más al Centro para poder desenvolverse mejor que los de religión cristiana.

Variable 45. El alumnado de religión musulmana y de otras religiones viene más al Centro para poder sacar la nacionalidad española que los de religión cristiana.

Variable 47. El alumnado de religión musulmana viene más al Centro para poder estar con sus amigos o amigas, que el alumnado del resto de las religiones.

Variable 48. El alumnado de otras religiones viene menos al Centro para demostrar que es capaz de sacar un título que él de las demás religiones.

Variable 50. El alumnado de religión musulmana o de ninguna religión viene más al Centro para sacarse el Graduado o un título de FP que los de religión cristiana.

Variable 52. El alumnado de religión musulmana abandona más el Centro porque ya sabe bastante que los de religión cristiana. El alumnado de otras religiones abandona más el Centro porque no se lo exigen en el trabajo que él del resto de las religiones.

Variable 54. El alumnado de religión musulmana o de ninguna religión abandona más el Centro porque se han enfado con alguien que los de religión cristiana.

16.3.3.- Análisis de Varianza de la Dimensión Abandono del Centro

Variable 55. El alumnado de religión protestante abandona más el Centro porque si llega tarde no puede entrar a clase, que los del resto de las religiones. También, el alumnado de religión musulmana abandona más el Centro por esta misma razón que los de religión cristiana.

Variable 57. El alumnado de religión musulmana o de ninguna religión abandona más el Centro porque han aprendido el castellano que los de religión cristiana.

Variable 62. El alumnado de religión musulmana abandona más el Centro porque no se hacen actividades culturales que los del resto de las religiones.

Variable 64. El alumnado de otras religiones abandona más el Centro porque no hay debates en los que poder dar su opinión que el resto del alumnado. Además, el alumnado de religión musulmana abandona más el Centro porque no hay debates que los de religión cristiana.

Variable 65. El alumnado de religión musulmana piensa que es inútil saber y por ello abandonan el Centro más que los de religión cristiana y los de otras religiones.

Variable 66. El alumnado de religión musulmana abandona más el Centro porque no hay compañerismo, que el resto de las religiones. Aquí, cabe cuestionarse la convivencia intercultural en Ceuta.

Variable 70. El alumnado de religión musulmana se siente más extraño en el Centro que los de religión cristiana. Ahora nos interrogamos a quién responde la cultura del Centro.

16.3.4.- Análisis de Varianza de la Dimensión Participación

Variable 83. El alumnado de religión musulmana participa más en el Centro que los de religión cristiana o los de ninguna religión. También encontramos que el alumnado de religión protestante u otras religiones participa más en el Centro que los de ninguna religión.

Variable 84. El alumnado de religión musulmana y ninguna religión participaría más en el Centro si fuera posible que los de religión cristiana. Además, el alumnado de otras religiones participaría más en el Centro que los de religión protestante.

Variable 85. El alumnado de otras religiones está dispuesto a participar más en el Centro que los de religión cristiana o de ninguna religión.

Variable 86. El alumnado de religión musulmana está más dispuesto a colaborar en la organización de actividades en el Centro que los de religión cristiana y los de ninguna religión. El alumnado de otras religiones está más dispuesto a colaborar en la organización de actividades que los de religión cristiana. Además nos interrogamos por qué es poco colaborativo el alumnado de religión cristiana.

Variable 87. El alumnado de religión musulmana y religión protestante está más dispuesto a comentar los periódicos que los de religión cristiana. En general, el alumnado de otras religiones está menos dispuesto a comentar los periódicos que el resto de las religiones.

Variable 93. El alumnado de religión protestante está más dispuesto a recordar canciones antiguas que el resto del alumnado. Junto a ello el alumnado de otras religiones está menos dispuesto a recordar canciones antiguas que el resto del alumnado.

Variable 94. El alumnado de otras religiones está menos dispuesto a recordar historias que se contaban en su niñez que los de religión cristiana y musulmana.

Variable 95. El alumnado de religión protestante está más dispuesto a inventar cuentos, que el resto de las religiones. Por el contrario, el alumnado de otras religiones está menos dispuesto a inventar cuentos que el resto de las religiones.

Variable 96. El alumnado de religión musulmana está más dispuesto a ir al campo de merienda que los de religión cristiana y los de ninguna religión.

Variable 97. El alumnado de religión musulmana está más dispuesto a ir al campo de senderismo que los de religión cristiana.

Variable 98. El alumnado de religión protestante está más dispuesto a participar en disfraces de carnaval que el resto de las religiones. El alumnado de religión musulmana está menos dispuesto a participar en los disfraces de carnaval que el alumnado de religión cristiana.

Variable 99. El alumnado de religión musulmana está menos dispuesto a participar cantando coplillas de carnaval que los de religión cristiana.

Variable 101. El alumnado de otras religiones está menos dispuesto a participar en el taller de manualidades que el del resto de las religiones. Y además, el alumnado de religión musulmana está más dispuesto a participar en el taller de manualidades que los de religión cristiana.

Variable 103. El alumnado de otras religiones está menos dispuesto a participar en actividades con el otro Centro de Adultos que el resto de las religiones. El alumnado de religión musulmana está más dispuesto a participar en actividades con el otro Centro de Adultos que los de religión cristiana.

Variable 105. El alumnado de religión musulmana está más dispuesto a hacer un viaje a la península que los de religión cristiana.

Variable 106. El alumnado de religión musulmana y protestante está más dispuesto a hacer un viaje a Marruecos, que los de religión cristiana o los de ninguna religión.

Variable 107. El alumnado de otras religiones está menos dispuesto a visitar museos que los de religión cristiana o religión musulmana. El alumnado de religión protestante está menos dispuesto a visitar museos que los de religión musulmana.

Variable 110. El alumnado de religión musulmana está más dispuesto a participar en la preparación de la prueba teórica del carnet de conducir que los de religión cristiana.

16.4.- Análisis de Varianza del Factor Nivel de Estudios

16.4.1.- Análisis de Varianza de la Dimensión Sociodemográfica

Variable 21. El alumnado con ningún nivel de estudios acude más al Centro por relacionarse con los demás que el resto de los grupos.

Variable 23. El alumnado que llega con Certificado Escolar o Graduado viene al Centro de Adultos porque no podían continuar en el Instituto más que el alumnado que tiene como máximo estudios primarios.

Variable 24. El alumnado que tiene como máximo estudios primarios llega más al Centro de Adultos porque no sabe leer ni escribir, que el alumnado que tiene Certificado o algún título superior.

16.4.2.- Análisis de Varianza de la Dimensión Motivación

Variable 25. El alumnado que tiene como máximo estudios primarios llega más al Centro porque necesita aprender castellano que el alumnado que tiene Certificado Escolar o título superior.

Variable 26. El alumnado que tiene como máximo Certificado Escolar llega más al Centro porque se lo pide un amigo o amiga, que el alumnado que tiene Graduado o título superior. El alumnado que llega al

Centro con estudios primarios viene más al Centro porque se lo pide un amigo que el alumnado que no tiene ningún estudio.

Variable 27. El alumnado que no tiene ningún estudio viene al Centro porque se siente mejor más que el resto de los grupos. Junto a ello, el alumnado que tiene como máximo Certificado Escolar viene más al Centro porque se siente mejor que el alumnado que tiene Graduado.

Variable 28. El alumnado que llega al Centro con ningún estudio viene menos al Centro porque le exigen un título que el resto del alumnado. El alumnado que llega al Centro con estudios primarios viene menos al Centro porque le exigen un título que el alumnado de Certificado Escolar o de Graduado.

Variable 29. El alumnado que llega al Centro con alguna titulación viene menos al Centro porque no entiende lo que lee o escribe que el alumnado de niveles educativos inferiores.

Variable 31. El alumnado con algún tipo de estudios viene al Centro con menos tiempo libre que el alumnado que no tiene estudios.

Variable 32. El alumnado que tiene como máximo estudios primarios viene más al Centro porque si no viene se aburre que el alumnado que tiene algún tipo de titulación.

Variable 33. El alumnado que llega al Centro con estudios primarios como máximo viene más al Centro porque el médico se lo recomienda que aquellos que tienen algún tipo de titulación.

Variable 36. El alumnado que llega al Centro sin ningún tipo de estudios viene menos para sacarse el Graduado o el acceso a una FP que el alumnado que tiene algún tipo de estudios.

Variable 37. El alumnado que llega al Centro con otra titulación distinta al Graduado Escolar viene menos para aprovechar una segunda oportunidad que el alumnado que tiene Graduado Escolar o menos estudios.

Variable 38. El alumnado que llega al Centro con Certificado Escolar o Graduado viene más para continuar estudios superiores que el alumnado que tiene como máximo estudios primarios.

Variable 39. El alumnado que tiene Certificado Escolar o Graduado viene más al Centro para mejorar su situación en el trabajo que el alumnado que tiene como máximo estudios primarios.

Variable 40, El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar viene al Centro para ascender en las Fuerzas Armadas más que los que tienen como máximo estudios primarios. El alumnado que tiene otro título distinto a Graduado Escolar viene más al Centro de Adultos para ascender en las Fuerzas Armadas que los que tienen Graduado o Certificado Escolar.

Variable 41. El alumnado que llega al Centro sin ningún tipo de estudios viene más para relacionarse con los demás, que el alumnado que llega con cualquier tipo de estudios.

Variable 42. El alumnado que llega sin ningún tipo de estudios o con Certificado Escolar viene más al Centro para hacer actividades culturales que el alumnado que tiene Graduado o estudios primarios.

Variable 43. El alumnado que llega al Centro como máximo con estudios primarios viene más para aprender el castellano que los que tienen alguna titulación académica.

Variable 44. El alumnado que llega al Centro con estudios primarios, como máximo, viene más para desenvolverse mejor que el alumnado que tiene algún tipo de titulación.

Variable 45. El alumnado que tiene Graduado Escolar viene menos al Centro para sacarse la nacionalidad española que aquellos que tienen estudios inferiores.

Variable 46. El alumnado que llega al Centro con otros estudios distintos a Graduado Escolar viene al Centro para progresar socialmente más que los que tienen Certificado o estudios primarios.

Variable 47. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar viene menos al Centro para estar con sus amigos que el alumnado de niveles educativos inferiores.

Variable 50. El alumnado que llega con Graduado Escolar abandona menos el Centro porque le es difícil sacarse el título que los que no tienen estudios.

Variable 52. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar abandona menos el Centro porque piensa que ya sabe bastante que el alumnado que llega con niveles educativos inferiores.

Variable 54. El alumnado de Graduado Escolar abandona menos el Centro porque se ha enfadado con alguien que los de niveles educativos inferiores.

16.4.3.- Análisis de Varianza de la Dimensión Abandono del Centro

Variable 55. El alumnado de Graduado Escolar abandona menos el Centro porque si llega tarde no le dejan entrar que el alumnado que no tiene ningún estudio.

Variable 56. El alumnado que llega al Centro como máximo con estudios primarios abandona más porque no le gusta como se enseña que el alumnado que llega al Centro con niveles educativos superiores.

Variable 57. El alumnado que llega al Centro como máximo con estudios primarios abandona más el Centro porque ya ha aprendido el castellano que el alumnado que tiene niveles educativos superiores.

Variable 58. El alumnado que llega al Centro con Certificado escolar o niveles educativos superiores abandona menos el Centro porque no le hace falta saber más para su vida que el alumnado que llega con estudios primarios o ninguno.

Variable 60. El alumnado que llega al Centro con otros estudios educativos distintos al Graduado Escolar abandona menos el Centro porque no van a seguir estudiando que el alumnado de niveles educativos inferiores.

Variable 61. El alumnado que llega con Certificado Escolar es el grupo que deja de venir más porque sus amigos/as también abandonan el Centro.

Variable 62. El alumnado con algún tipo de titulación abandona menos el Centro porque se hagan pocas actividades culturales que el alumnado de niveles educativos inferiores.

Variable 64. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar u otros títulos educativos abandona menos el Centro porque no hay debates que el alumnado de niveles educativos inferiores.

Variable 65. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar abandona menos el Centro porque es inútil saber que el resto de los niveles educativos.

Variable 66. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar como mínimo abandona menos el Centro aunque haya falta de compañerismo que los de niveles educativos inferiores.

Variable 69. El alumnado que llega con algún tipo de titulación abandona menos el Centro porque ya tiene la nacionalidad española que el alumnado que tiene estudios primarios o ninguno.

Variable 70. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar abandona menos el Centro porque se sienten extraños en el mismo que el alumnado que llega con Certificado Escolar o nivel educativo inferior.

Variable 71. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar abandona menos el Centro porque su familia les desanima que el alumnado que llega con estudios primarios.

16.4.4.- Análisis de Varianza de la Dimensión Asociacionismo

Variable 74. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar pertenece más a asociaciones que el alumnado de niveles educativos inferiores.

16.4.5.- Análisis de Varianza de la Dimensión Participación

Variable 83. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar participa menos generalmente en el Centro que el alumnado que llega con nivel educativo inferior.

Variable 85. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar está menos dispuesto a participar organizando actividades en el Centro que el alumnado que tiene estudios primarios o ninguno. Quizás sea el grupo que llega con la intención clara de sacarse el Graduado de Secundaria.

Variable 92. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar está menos dispuesto a participar en fiestas que se organicen en el Centro que el alumnado que no tiene estudios.

Variable 93. El alumnado de Graduado Escolar está menos dispuesto a recordar canciones antiguas que el alumnado de niveles educativos inferiores.

Variable 94. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar está menos dispuesto a recordar historias de su niñez que el alumnado que llega al Centro con niveles educativos inferiores.

Variable 95. El alumnado que tiene como máximo estudios primarios está más dispuesto a inventar cuentos que el alumnado de niveles educativos superiores.

Variable 96. El alumnado que llega al Centro sin ningún estudio está más dispuesto a participar en ir de excursión al campo que el alumnado de niveles educativos superiores.

Variable 98. El alumnado que llega al Centro con Certificado Escolar está más dispuesto a participar en disfraces de carnaval que el alumnado que llega con estudios primarios o ninguno.

Variable 99. El alumnado que llega al Centro con Certificado Escolar o niveles superiores está más dispuesto a participar cantando coplillas de carnaval que el alumnado de niveles educativos primarios o ninguno.

Variable 100. El alumnado que llega al Centro con estudios primarios está menos dispuesto que ningún otro grupo a representar pequeñas obras de teatro en el Centro.

Variable 102. El alumnado que llega al Centro con Certificado Escolar o estudios superiores está más dispuesto a participar en cursos de formación profesional que el alumnado que llega con estudios primarios o ninguno.

Variable 105. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar u otros estudios está menos dispuesto a participar en un viaje a la Península que el alumnado de Certificado Escolar o niveles educativos inferiores.

Variable 108. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar u otros estudios está menos dispuesto a participar en charlas que el alumnado que llega con Certificado Escolar.

Variable 110. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar u otros estudios está menos dispuesto a participar en la preparación de la prueba teórica del carnet de conducir que el alumnado que llega con Certificado Escolar o nivel educativo inferior.

Variable 111. El alumnado que llega al Centro con Graduado Escolar o Certificado está más dispuesto a prepararse las pruebas de acceso a la universidad que el alumnado que llega con estudios primarios o inferiores.

16.5.- Análisis de Varianza del Factor Asociacionismo

El alumnado que pertenece a alguna asociación únicamente está más dispuesto a colaborar en las actividades que el Centro organice, recordar historias antiguas e ir al campo de merienda.

CAPÍTULO 17.- ANÁLISIS DE DATOS DE LA VARIANZA DE UN FACTOR EN EL PROFESORADO (ANOVA).

En este apartado vamos a estudiar la influencia de las variables independientes como cualitativas sobre las variables dependientes o cuantitativas del cuestionario del profesorado. Realizaremos un análisis multivariante donde los estadísticos utilizados en este proceso han sido ANOVA de un factor con comparaciones múltiples y contraste post-hoc DMS.

Dado que las combinaciones entre las 24 variables independientes y las variables dependientes del estudio son demasiado numerosas para un espacio tan limitado, a continuación presentamos los cruces de 4 variables independientes, que son: edad, sexo, títulos académicos y asociacionismo con las variables dependientes, pero sólo en los casos que hemos encontrado diferencias significativas. Las tablas con los cálculos estadísticos necesarios para hallar los resultados están recogidas en el CD que adjuntamos.

17.1.- Análisis de Varianza del Factor “Edad”

El factor edad no muestra muchas relaciones de dependencia con las variables. A través de la ANOVA se ponen de manifiesto las siguientes diferencias:

Variable 27: El profesorado entre 45 y 64 años opina más que el resto del profesorado que el alumnado acude al Centro porque no pueden continuar en el Instituto.

Variable 66: El profesorado entre 25 y 34 años piensa más que el resto del profesorado que el alumnado deja de ir al Centro porque se aburren en el mismo.

Variable 69: El profesorado entre 25 y 34 años piensa más que el resto del profesorado que el alumnado deja de ir al Centro porque piensan que es inútil saber.

17.2.- Análisis de Varianza del Factor “Sexo”

En el estudio de este factor son muy pocas las diferencias encontradas entre varones y mujeres, sin embargo aparecen algunas que resaltamos a continuación.

Variable 35.- Los varones piensan más que las mujeres que el alumnado viene al Centro porque tiene demasiado tiempo libre.

Variable 36.- Los varones piensan más que las mujeres que el alumnado viene al Centro porque si no viene se aburre.

Variable 56.- Las mujeres piensan más que los varones que el alumnado ha dejado de venir al Centro porque ya sabe bastante.

Variable 57.- Las mujeres opinan más que los varones que el alumnado ha dejado de venir porque no le exigen más títulos en el trabajo.

Variable 76.- Las mujeres opinan más que los varones que el alumnado deja de venir por problemas familiares.

17.3.- Análisis de Varianza del Factor “Títulos Académicos”

Variable 31.- El profesorado licenciado opina menos que el profesorado diplomado que el alumnado viene al Centro porque se siente mejor el día que viene.

Variable 32.- El profesorado licenciado opina más que el profesorado diplomado que el alumnado viene al Centro porque le exigen un título.

Variable 86.- El profesorado licenciado opina menos que el profesorado diplomado que el alumnado está dispuesto a participar recitando poesías.

Variable 109.- El profesorado licenciado es el que más opina que el alumnado está dispuesto a participar en el taller de idiomas.

17.4.- Análisis de Varianza del Factor “Asociacionismo”

Variable 78. “Pertenece el alumnado del que es tutor/a a alguna asociación”. Esta variable es nominal e independiente y vamos a indagar su influencia sobre las demás variables de la dimensión participación. En general, el profesorado opina que el alumnado que pertenece a alguna asociación está más dispuesto a participar que el que no pertenece a asociación alguna en comentar periódicos, recitar poseías, comentar obras literarias y comentar películas de cine.

CAPÍTULO 18.- ANÁLISIS FACTORIAL DE DATOS DEL ALUMNADO.

A continuación presentamos los datos obtenidos de la realización del análisis factorial al cuestionario del alumnado.

El método seguido es el análisis de componentes principales en donde los componentes principales se expresan en función de las variables observadas. También, este método nos permite apreciar la tabla de la varianza total observada, ésta explica la variabilidad de cada componente y la total acumulada.

El análisis factorial se realiza con 96 preguntas del cuestionario tomadas cada una de ellas como una variable. Este procedimiento ha extraído 9 factores que explican la estructura del cuestionario, con el programa SPSS para Windows versión 11.0. La variabilidad explicada por estos factores es del 96,17% del total de la varianza, porcentaje considerado muy alto.

18.1.- Varianza total explicada

A continuación, presentamos la tabla de componentes rotados que nos indican las variables por orden de importancia que aportan algo al

factor. Cada factor se compone de las variables que aportan +/- 0.5 al mismo.

Varianza total explicada

	AUTOVA LORES INICIALE S			SUMAS DE LAS SATURA CIONES AL CUADR ADO DE LA EXTRAC CIÓN			SUMA DE LAS SATURA CIONES AL CUADR ADO DE LA ROTACI ÓN		
Compon ente	Total	% de la varianza	% acumula do	Total	% de la varianza	% acumula do	Total	% de la varianza	% acumula do
1	22,807	23,757	23,757	22,807	23,757	23,757	21,657	22,559	22,559
2	15,101	15,730	39,488	15,101	15,730	39,488	12,773	13,305	35,864
3	11,503	11,983	51,471	11,503	11,983	51,471	10,702	11,148	47,012
4	10,853	11,305	62,775	10,853	11,305	62,775	10,196	10,621	57,633
5	8,577	8,935	71,710	8,577	8,935	71,710	9,003	9,378	67,011
6	7,526	7,840	79,550	7,526	7,840	79,550	8,500	8,855	75,865
7	6,647	6,924	86,475	6,647	6,924	86,475	8,053	8,389	84,254
8	4,958	5,164	91,639	4,958	5,164	91,639	6,583	6,858	91,112
9	4,350	4,531	96,170	4,350	4,531	96,170	4,856	5,058	96,170
10	3,488	3,633	99,804						
11	,189	,196	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

18.2.- Matriz de componentes rotados

El método de extracción seguido es el de “componentes principales” y el método de rotación de variables ha sido el de “criterio Varimax”. Seguidamente, pasamos a interpretar los 9 primeros factores.

El factor 1 explica un 23.456% de la varianza, está compuesto por variables de casi todas las dimensiones pero especialmente de la dimensión abandono y está saturado de las variables: 25 = Por necesitar aprender

castellano, 33 = El médico me lo recomienda, 24 = No sé leer ni escribir y encuentro limitaciones en mi vida diaria, 45 = Poder sacar la nacionalidad española, 26 = Me lo pidió un amigo/a o conocido/a, 4 = N° de hijos, 1 = Edad, 57 = Han aprendido castellano, 60 = No van a seguir estudiando, 3 = Estado civil, 56 = Les desagrada como se enseña, 62 = Se hacen pocas actividades culturales, 49 = Otras razones para, 43 = Para aprender castellano, 34 = Otras razones por qué, 101 = Talleres de manualidades, 51 = Sus hijos ya no necesitan que les ayuden, 66 = Hay falta de compañerismo en el Centro de Adultos, 59 = Han encontrado trabajo, 70 = Se sienten extraños en el Centro de Adultos, 104 = Actividades que se organicen en la ciudad y 50 = Les es muy difícil sacarse el título. Se ve perfectamente que define a la mujer analfabeta inmigrante de otro país.

El factor 2 explica un 15.632% de la varianza, está compuesto por variables de la dimensión “participación” y está saturado de las variables: 91 = comentar programas de televisión, 92 = las fiestas que se organicen en el Centro de Adultos, 85 = organizar actividades en el Centro de Adultos, 105 = viaje a la Península, 83 = participar generalmente en el Centro de Adultos, 103 = Actividades con el otro Centro de Adultos, 97 = ir al campo para hacer senderismo, 108 = charlas de temas que nos interesen, 87 = comentar los periódicos y 90 = comentar películas de cine. Con el factor 2 nos encontramos ante un factor claramente sociocultural.

El factor 3 explica un 11.938% de la varianza, está compuesto por variables de casi todas las dimensiones y está saturado de las variables: 5 = Provincia de nacimiento, 7 = Tipo de vivienda, 9 = Cuántos años llevas viviendo en Ceuta, 10 = Tu padre nació en, 12 = Tu madre nació en, 53 = No le exigen más títulos en el trabajo y 72 = Tiene problemas familiares. El factor 3 nos presenta el perfil de una persona inmigrante pobre.

El factor 4 explica un 11.312% de la varianza, está compuesto por variables de distintas dimensiones y está saturado de las variables: 16 = Tipo de trabajo, 38 = Poder continuar estudios superiores, 55 = Cuando llegan tarde no pueden entrar a clase, 71 = Su familia les dice <para que quieras ahora un título>, 95 = Inventar cuentos, 106 = Viaje a Marruecos, 107 = Visitar museos y 110 = Preparación de la prueba teórica del carnet de conducir. Este factor nos expone el perfil de una persona de origen marroquí con expectativas de progresar social y económicamente.

El factor 5 explica el 9.068% de la varianza está compuesto de variables de distintas dimensiones y está saturado de las variables: 46 = Progresar socialmente al elevar mi nivel cultural, 37 = Aprovechar una segunda oportunidad de aprender, 88 = Recitar poesías, 6 = Barriada donde vives, 86 = Colaborar en actividades que el Centro de Adultos organice y 47 = Poder estar con mis amigos/as.

El factor 6 explica el 8.165% de la varianza está compuesto de variables de diferentes dimensiones y está saturado con las variables: 2 = Sexo, 27 = Me siento mejor el día que vengo, 41 = Relacionarme con más personas, 94 = Recordar historias que se contaban en mi niñez y 96 = Ir al campo de merienda. Este factor nos presenta el perfil de una mujer con tiempo libre y viene por relacionarse con más personas.

El factor 7 explica un 6.873% de la varianza, está compuesto de variables sobre todo de la dimensión “abandono del Centro” y está saturado de las variables: 69 = Ya tienen la nacionalidad española, 52 = Piensan que ya saben bastante o mucho, 64 = Hay pocos debates donde poder dar

opiniones, 67 = Tienen poco tiempo libre y 35 = Ayudar a mis hijos. Este factor nos presenta el perfil del abandono del Centro.

El factor 8 explica el 5.376% de la varianza, está compuesto de variables de la dimensión “participación” y subdimensión “motivos para” y está saturado de las variables: 111 = Preparación del Acceso a la Universidad para mayores de 25 años, 100 = Representar pequeñas obras de teatro y 42 = Hacer actividades culturales.

El factor 9 explica el 4,531% de la varianza, está compuesto por una variable de la subdimensión “Motivos por qué” y está saturado de la variable 26 = La familia le obliga a continuar los estudios.

Matriz de componentes rotados

	COMPONENTE								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Castellano	,982								
Nacionalida	,982								
NoLeer	,982								
MédicRecom	,982								
PideAmigo	,962								
número hijos	,952								
Edad	,900								
NoSabe37	,863								
RelacDem1	,840								
ExigTítulo	-,839								
EstuSupe38	,816								
Castellpara1	,811								
Estado Civil	,808								
Asociacione	-,786								
Enseñanza	,708								
FormProfesio	-,693								
OtrasRazon	,691								
ActCtult42	,684								
Castellpara	,665								
Noayudhijos	,650								
OtrPor qué	,637								
Manualidad	-,632								
Extraños	,612		,510						
NoCompañ	,607						,528		
Trabajo	,590		,584						
Demstrar	-,536								

ActCiudad	,536							
InutSabe30		-,906						
Televisión		,905						
Participa		,836						
ViajPeníns		,812						
Charlas		,783						
Fiestas		,766						
OrganizAct		,748						
ActCon		,693	-,516					
CanciAntig		,681						
Desenvolv		-,645						
ActDeport		,636					-,544	
Senderism		,612						
ParticipaSi		-,606						
ColaborAct		,603				,554		
DisfraCarn		,516						
NoEntiend								
Provincia nac			,942					
años Ceuta			,942					
NacPadre			,930					
NacMadre			,878					
Vivienda			,782					
MejTrabajo			-,767					
MejTrabaj1			,708					
ProblFamil			,648					
Literatura	-,522		-,533					
TipoTrabajo			-,502					
Museos				,845				
DesáFam48				,840				
Cuentos				,814				
Saber				-,810				
ViajMarruec				,778				
CarnetCond			-,526	,716				
Teatro				,604			,554	
Puntualidad				,583				
RelacDemás				-,567				
Cine				,553				
Periódicos								
ProgrSocial					,909			
EstMadre					-,790			
EstPadre					-,775			
CoplaCarn					-,732			
Poesías					,700		,626	
SegOportun					,656			-,508
Distrito vive				-,500	,629			
Amigos/as					,567			
Sexo								
FuerzArma						-,889		
NoInstitut						-,785		
Idioma						-,758		
Religión						-,706		
RelacDem						,687		
Rechistor		,548				,642		
Campo						,578		
SentMejor						,552		
GraduaFP						,541	-,516	

estos factores es del 75.828% del total de la varianza, porcentaje considerado alto.

Varianza total explicada

	AUTOVA LORES INICIALE S			SUMAS DE LAS SATURA CIONES AL CUADR ADO DE LA EXTRAC CIÓN			SUMA DE LAS SATURA CIONES AL CUADR ADO DE LA ROTACI ÓN		
Compon ente	Total	% de la varianza	% acumula do	Total	% de la varianza	% acumula do	Total	% de la varianza	% acumula do
1	14,543	15,981	15,981	14,543	15,981	15,981	13,276	14,589	14,589
2	12,393	13,619	29,600	12,393	13,619	29,600	11,064	12,158	26,747
3	9,849	10,823	40,423	9,849	10,823	40,423	9,296	10,215	36,963
4	5,973	6,564	46,987	5,973	6,564	46,987	5,701	6,265	43,228
5	5,547	6,096	53,083	5,547	6,096	53,083	5,341	5,869	49,097
6	5,105	5,610	58,693	5,105	5,610	58,693	5,250	5,770	54,867
7	4,472	4,914	63,608	4,472	4,914	63,608	5,155	5,665	60,532
8	4,217	4,634	68,241	4,217	4,634	68,241	4,992	5,485	66,017
9	3,620	3,978	72,220	3,620	3,978	72,220	4,807	5,282	71,299
10	3,284	3,608	75,828	3,284	3,608	75,828	4,121	4,529	75,828
11	2,887	3,173	79,001						
12	2,643	2,905	81,905						
13	2,524	2,773	84,679						
14	2,137	2,348	87,027						
15	2,011	2,210	89,236						
16	1,800	1,978	91,215						
17	1,556	1,710	92,925						
18	1,465	1,610	94,534						
19	1,241	1,363	95,898						
20	,900	,989	96,887						
21	,880	,967	97,853						
22	,787	,865	98,718						
23	,629	,691	99,409						
24	,537	,591	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A continuación, presentamos la matriz de componentes rotados que nos indican las variables que aportan algo al factor. Cada factor se compone de las variables que aportan +/- 0.5 al mismo.

El método de extracción seguido es el de “componentes principales” y el método de rotación de variables ha sido el de “criterio Varimax”. Seguidamente pasamos a interpretar los 10 primeros factores.

El factor 1 explica un 15.981% de la varianza, está compuesto por variables de la dimensión “participación” y está saturado de las variables: 87 = Comentar periódicos, 93 = Las fiestas que se organicen en el Centro de Adultos, 91 = Comentar películas de cine, 94 = Recordar historias antiguas, 92 = Comentar programas de televisión, 95 = Ir al campo de merienda, 105 = Viaje a Marruecos, 107 = Charlas de temas que les interesen, 89 = Recitar poesías, 90 = Comentar obras literarias, 97 = Representar pequeñas obras de teatro, 98 = Cantar coplillas en carnaval y 102 = Actividades con el otro Centro de Adultos. Se ve perfectamente que define el factor sociocultural de la EPA.

El factor 2 explica un 13.619% de la varianza, está compuesto por variables de distintas dimensiones y está saturado de las variables: 32 = Le exigen un título, 41 = Sacarse el graduado o alguna FP, 111 = Taller de utilidades del ordenador, 55 = Les es muy difícil sacarse el título, 101 = Cursos de FP, 110 = Preparación del Acceso a la Universidad para mayores de 25 años, 112 = Taller de idiomas, 45 = Ascender en las Fuerzas Armadas, 53 = Demostrar que es capaz de conseguir el título, 22 = No podía continuar estudiando en el instituto, 43 = Poder continuar haciendo estudios superiores y 108 = Actividades deportivas. Se ve perfectamente

que define el interés académico de los jóvenes, habría que cuestionarse si sería posible ofertarles lo que les interesa.

El factor 3 explica un 10.823% de la varianza, está compuesto por variables de la dimensión “abandono del Centro” y está saturado de las variables: 59 = Se han enfadado con alguna persona, 56 = Sus hijos ya no necesitan que les ayuden, 77 = Su familia les dice <para que quieres ahora el título>, 60 = Si llegan tarde no pueden entrar a clase, 68 = Se aburren en el Centro de Adultos, 61 = Les desagrada como se enseña, 69 = Se hacen pocas actividades culturales y 67 = Sus amigos/as dejan de venir. Se ven perfectamente las razones del abandono del Centro. Pensamos que merece una reflexión de la Comunidad Educativa y posiblemente cambiar algunos elementos.

El factor 4 explica un 6.564% de la varianza, está compuesto por variables de distintas dimensiones y está saturado de las variables: 109 = Preparación de la prueba teórica de carnet de conducir, 51 = Progresar socialmente al elevar su nivel cultural, 50 = Poder sacar la nacionalidad española, 75 = abandonan porque ya tienen la nacionalidad española, 100 = Taller de manualidades y 85 = Organizar actividades en el Centro. Se ve claramente que define a la persona inmigrante con deseos de integrarse socialmente.

El factor 5 explica un 6.096% de la varianza, está compuesto por variables de la subdimensión “Motivos para” y está saturado de las variables: 48 = Aprender el castellano, 49 = Poder desenvolverse mejor en el Ambulatorio, Ayuntamiento, etc., 47 = Hacer actividades culturales, 29 = Necesita aprender el castellano y 40 = Ayudar a sus hijos. Nuevamente este perfil hace referencia a la mujer inmigrante analfabeta funcional.

El factor 6 explica un 5.61% de la varianza, está compuesto de variables de la subdimensión “Motivos por qué” y está saturado de las variables: 38 = El médico se lo recomienda, 36 = Tienen demasiado tiempo libre y 25 = Desea relacionarse con otras personas. Está ante el perfil de la persona que acude al Centro por prescripción facultativa y tiene la vida resuelta.

El factor 7 explica un 4.914% de la varianza, está compuesto de variables de distintas dimensiones y está saturado de las variables: 17 = Tipo de destino actual, 33 = No entienden bien lo que leen o escuchan y 103 = Actividades que se organicen en la ciudad.

El factor 8 explica un 4.634% de la varianza, está compuesto de variables de las dimensiones “abandono del Centro” y “Participación” y está saturado de las variables: 66 = No van a seguir estudiando, 83 = Participa el alumnado generalmente en el Centro y 58 = No les exigen más títulos en el trabajo. Define perfectamente a la persona que acude por bienestar personal.

El factor 9 explica un 3.978% de la varianza, está compuesto de variables de las dimensiones “datos sociodemográficos” y “abandono del Centro” y está saturado de las variables: 24 = Proyectos educativos en los que participa, 72= Hay poco compañerismo en el Centro de Adultos, 23 = Actividades de perfeccionamiento profesional que está realizando, 74 = Tienen quien les resuelva los problemas y 57 = Piensan que ya saben bastante.

El factor 10 explica un 3.608% de la varianza, está compuesto por una variable de la subdimensión “Motivos por qué” y está saturado de la variable 30 = Se lo pide un amigo/a o conocido/a.

Matriz de componentes rotados

	COMPONENTE										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Periódicos		,839									
Fiestas		,812									
Cine		,808									
Rechistor		,808									
Televisión		,796									
Campo		,795									
ViajMarruec		,772									
Charlas		,761									
Poesías		,756									
Literatura		,750									
DisfraCarn		,732									
ViajPeníns		,725									
Teatro		,693									
CoplaCarn		,630		,550							
ActCon		,529									
Museos											
Senderism											
Asociacione											
RelacDem											
ParticipaSi											
ExigTítulo			,937								
GraduaFP			,883								
UtilidOrdenad			,881								
GraduaFP1			,870								
FormProfesio			,841								
AccUnivers			,727								
TallIdiomas			,683								
FuerzArma			,596								
SentMejor			-,582								
Demstrar			,573								-,508
NoInstitut			,540								
EstudSuper			,529								
ActDeport			,528								
NoLeer			-,505								
Niveles impar											
FamilOblig											
Extraños											
RelacDem1				,886							
Noayudhijos				,818							
DesáFam48				,764							
Puntualidad				,752							
Aburren				,746							
ColaborAct				-,700							
Enseñanza				,661							

ActCtult42			,578						
Amigos47			,511						,502
Religión									
Títulos Acadé									
CarnetCond			,817						
ProgrSocial			,770						
Nacionalida			,721						
Nacional45			,646						,557
Manualidad	,547		,630						
OrganizAct			,561						
Castellpara				,744					
Desenvolv				,600					
ActCultural				,565					
Castellano				,535					
AyudHijos				,508					
Amigos/as									
ProblFamil									
Cargo ComPe									
MédicRecom									
TiempLibre									
RelacDemás									
NoTiemLi31									
Tutor/a Curso									
MejTrabajo									
Destino act									
NoEntiend									
Trabajo									
ActCiudad									
EstuSupe38									
Participa									
Aburro									
MejTrabaj1									
Años Centro									
Años de ejer									
Proyect Educ									
NoCompañ									
Act Perf Prof									
ResuelvPro24									
Saber mucho									
NoDebate									
InutSabe30									
Castellpara1									
PideAmigo									
Saber									
SegOportun									
NoSabe37									
Media alumno									

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 18 iteraciones.

CAPÍTULO 20.- CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA

20.1.- Conclusiones

El último capítulo dedicado a conclusiones no pretende ser una exposición de aseveraciones empíricamente demostradas, sino que intenta ayudar a continuar con el debate de las respuestas a las cuestiones planteadas en la investigación o formulación de nuevos problemas. En primer lugar, partiendo de la fundamentación teórica queremos destacar los siguientes aspectos:

- Clarificación actual del concepto de EPA, ya que el concepto de educación es muy variado, al igual que es muy variada la finalidad de la misma.
- Cuanto mayor sea la presencia de la Administración Educativa en el sistema, menor será el grado de participación de los restantes sectores de la comunidad educativa.
- Falta de interés por la participación.
- La participación es garantía de democracia y de calidad.
- La participación garantiza la responsabilidad de sus miembros.
- Ausencia de cauces organizativos para hacer efectiva la participación.
- Se repite el viejo aforismo: la información es poder.
- Realización de pocas actividades que fomenten la participación.
- Metodología poco participativa, pues se le da mucha importancia al aburrimiento y/o la inexistencia de debates en clase.
- Falta de investigación en las necesidades formativas del profesorado.

- Falta de coordinación entre la estructura administrativa y pedagógica.
- Falta de coordinación de los CEPA con otros programas educativos locales.
- La relación del alumnado con la escuela está mediatizada por los sentimientos del alumnado hacia la escuela.
- La evaluación interna de los centros se considera como un acto burocrático.
- La EPA puede aunar caminos de ida y vuelta entre la educación y el mundo laboral.
- La institución escolar es una unidad funcional donde todos los aspectos están íntimamente relacionados.
- Necesidad de adecuación del centro a las nuevas realidades sociales.
- La investigación educativa sobre la EPA constituye una pieza sustancial del complicado entramado que supone la lucha contra la exclusión y la búsqueda de esa máxima de educación de calidad para todos.
- El abandono y la desmotivación puede ser debido a la priorización de los saberes académicos, ya que los deseos y necesidades conscientes son considerados el primer sistema motivador del ser humano. Pero, para que llegue a la acción, hay que conocer las barreras y las oportunidades que ofrece el contexto y sus consecuencias de acción.
- La comunidad educativa opina que los CEPA están para dar el título de la ESPA.
- La comunidad educativa tiene asumido que el alumnado va al Centro a aprender, entonces, ¿por qué no se aprende el valor de la participación?.
- Muchos alumnos llegan con intención de obtener la ESPA, pero en el camino una mayoría abandona su proyecto. Los motivos son que ya

tienen la nacionalidad española, piensan que ya saben bastante, hay pocos debates donde poder dar opiniones y tienen poco tiempo libre.

- Un modelo participativo requiere que sus miembros se organicen para trabajar en equipo críticamente.
- En general, el profesorado da muy poca importancia a las variables propuestas, como motivo para abandonar el Centro o que estén dispuestos a participar el alumnado.
- Generalmente, los individuos de clases sociales bajas o de culturas minoritarias participan para remediar una situación, mientras que los individuos de clases sociales altas o de cultura mayoritaria tienen como meta la actualización.

20.2.- Prospectiva Investigadora

Uno de los aspectos que caracteriza a la EPA es la actitud positiva de la mayoría del alumnado hacia el aprendizaje en general y hacia sus profesores, en particular. No obstante, nos hemos atrevido a presentar unas alternativas o posibles prospectivas, con las que se podía continuar trabajando para mejorarlas. Estas aportaciones las exponemos a continuación:

- Cuestionamiento de la concepción escolar de la EPA.
- Selección de los contenidos con la participación del alumnado.
- Propiciar que las personas sean constructoras de su aprendizaje y no espectadoras.
- Fomentar la cultura de la evaluación en los centros.
- Incorporar la educación intercultural en el currículum.

- Desarrollar programas de prevención y seguimiento del absentismo y abandono.
- Diseño e implementación de actividades que propicien una mayor difusión del castellano.
- Realización de actividades de acogida e integración.
- Importancia de la integración y cohesión en el Centro para las personas que llegan con baja autoestima, estimulando al sujeto a redescubrir su autoconcepto y asertividad.
- Programa de formación y orientación personal, laboral y familiar.
- Estudio de las tutorías. ¿Cómo pueden ser más eficaces?
- Hemos estudiado la adecuación a los destinatarios de un programa, pero quedan pendientes las demás dimensiones de un programa.
- Trabajar por proyectos, buscando soluciones a los problemas y motivos detectados, relacionados con la vida cotidiana de los usuarios, por ejemplo la coeducación, la educación para la salud, etc.
- Desarrollo de la competencia emocional y la participación.
- Contrastar los hallazgos de los cuestionarios, mediante la organización de grupos de discusión con los profesores participantes.
- Verificar la incidencia de la metodología participativa en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El aprendizaje del valor de la participación.
- La participación como estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y organizacional del Centro.
- Realizar una investigación con metodología observacional sobre la participación en las aulas y en el Centro.
- Partir de las necesidades que demanda el usuario garantiza su motivación hacia la educación en general. Pero ¿cómo orientar a los sujetos y fomentar el compromiso de superación de dichas necesidades?

- Efectos que ha tenido sobre la comunidad educativa la democratización estructural de los centros educativos.
- Cómo ponemos en práctica las competencias necesarias para ejercer las funciones legalmente establecidas.
- El profesorado debe facilitar el logro de metas educativas coherentes con el conocimiento práctico individual y grupal para que cada ser humano sepa ser feliz ahora y con las circunstancias que le ha tocado vivir.
- Desarrollo del área sociocultural.
- Evaluar el estilo de enseñanza del profesorado.
- Analizar la motivación docente para enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

REVISIÓN DE FUENTES BIBLIOGRÁFICAS:

Para hacer posible esta investigación hemos realizado búsquedas - exhaustivas en las siguientes bases de datos disponibles en INTERNET:

- Biblioteca Nacional de España ----- BNE
- Centro de Investigación, Documentación y Evaluación -- CIDE
- Educational Resources Information ----- ERIC
- Educational Information Network in the European ----- EURYDICE
- Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales----- ISOC
- Centro de Información y Documentación Científica ----- CIDE-CINDOC
- Servicio de Educación y formación a lo largo de la vida.
- Centro de Documentación Europea ----- CDE

BIBLIOGRAFÍA:

ABAD, R. (2001): En los institutos de Ceuta se han abierto 3.500 partes disciplinarios en este curso y se han expulsado a más de 300 alumnos. *Diario El País* de 26-3-2001

ADELMAN, C., JENKINS, D. KEMMIS, S. (1983): Rethinking case study: Notes from the second Cambridge Conference. En Simons, H. (Ed.): *Towards a science of the singular. Norwick. Care.*

ALEGRE, O. M^a (2000): *Diversidad humana y educación.* Málaga. Aljibe.

ALONSO, J. y CATURLA E. (1996): *La motivación en el aula.* Madrid. PPC

ÁLVAREZ, M. y OTROS (1988): Evaluación de programas de Orientación: La evaluación del contexto y del diseño. Ponencia presentada al IV

- Seminario de Modelos de Investigación Educativa*. Santiago de Compostela.
- ÁLVAREZ, M. y OTROS (1998): El modelo de programas. En Bisquerra, M. y otros: *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- ALVIRA, F. y OTROS (1986): *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ANGUITA, R. (1998): La participación del alumnado varía en función de las áreas y el tipo de centro. En MARTÍNEZ, J. B. (Coord.): *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid. Escuela Española.
- ANTÚNEZ, S. y otros (2000): *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona. Grao.
- APPLE, M. W. (1996): *El conocimiento oficial*. Madrid. Morata.
- APPLE, M. W. (1997): *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- ARANDA, J. y CASAS, J. M. (2001): *Anuario Estadístico de Ceuta 1999*. Ceuta. PROCESA.
- ARANDA, J. y CASAS, J. M. (2001): Primer semestre del 2000. *Boletín Económico de Ceuta*. Ceuta. PROCESA.
- ARNAUS, R. y CONTRERAS, J. (1994): “Una experiencia de investigación en la acción”. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 220, pp. 85-90.
- ARNAL, J. y OTROS (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor.
- ARROYO, R. y GONZÁLEZ, A. (2000): Análisis de contenido aplicado a la detección de valores infantiles: Estudio de un caso. En *Actas de las IX Jornadas LOGSE*. Granada. Grupo Editorial Universitario
- ATKINSON, R. C. y SHIFFRIN, R. M. (1968): Human memory: a proposed system and its control processes. En Spence and Spence

- (Eds.): *The psychology of learning and motivation*. Nueva York: Academic Press.
- BÁRCENA, F., GIL, F. y JOVER G. (1999): *La escuela de la ciudadanía*. Bilbao. Desclée De Brouwer.
- BARTOLOMÉ M. y CABRERA, FL. (2000): Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, Nº 2, 463-479.
- BEDER, H. W. y VALENTINE, T. (1990): Motivation profiles of adult basic education students. *Adult Education Quaterly* Vol. 40, Nº 2 pp. 78-94.
- BEDMAR, M. (2002): *Educación social de inmigrantes*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- BELTRÁN, J. (1989): *En favor de l'alfabetització*. Valencia. Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació i Ciencia.
- BELTRÁN, J. (1997): La educación de personas adultas desde una perspectiva sociocrítica. En Cabello, M^a J. (1997) Op. Cit.
- BELTRÁN, F. y BELTRÁN, J. (1996): *Políticas y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia. Universitat de Valencia.
- BELL, L. y SCHNIEDEWIND, N. (1989): Realizing the promise of humanistic education: A reconstructed pedagogy for personal and social change. *Journal of Humanistic Psychology*, 29(2) p.p. 200-223
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982): *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston. Allyn and Bacon.
- BOLIVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid. Grupo Anaya.
- BORRELL, N. (1988): Evaluación de centros escolares. En Pascual, R (Ed.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid. Narcea.

- BRINDAS, M^a I. (1999): *La educación de adultos: Un reto para el futuro*. Burgos. Asociación Fomento de la Educación de Adultos.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *The ecology of human development*. Massachusetts. Harvard University Press.
- BRUCKNER, P. (1996): *La tentación de la inocencia*. Barcelona. Anagrama.
- BRUNER, P. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1997): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. Mc Graw-Hill.
- BUENDÍA, J. y OTROS (1999): *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- BURÓN, J. (1994): *Motivación y aprendizaje*. Bilbao. Mensajero.
- CABELLO, M^a J. (1994): Alfabetización de personas adultas: diversidad y cooperación local. En Sánchez Román, A. (Comp.): *Cuadernos de Cooperación Educativa*. Sevilla. MCEP.
- CABELLO, M^a J. (1997): *Didáctica y educación de personas adultas*. Archidona. Aljibe.
- CABRERA, L. (1997): El diagnóstico de necesidades en la tutoría grupal. En Salmerón Pérez, H. (Coord.): *Diagnosticar en educación*. Granada. FETE-UGT.
- CABRERA, F. (1987): La investigación evaluativa en la educación. En Gelpi y otros: *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de Formación Profesional*. Madrid. Largo Caballero.
- CAMPILLO, M. y GARCÍA, A. (1998): “¿Cabe una alfabetización más crítica en la educación de personas adultas?” En Sáez, J. y Escarbajal, A.: *La Educación de Personas Adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca. Amarú.

- CAPITÁN, A. (1984): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid. Dykinson.
- CARBONELL PÉREZ, Y. (1989): Nivel de instrucción de la población de Ceuta. En Carbonell, Y. y Carrasco, M^a V: *La población de Ceuta: 1988*. Ceuta. Ayuntamiento de Ceuta.
- CARIDE, J. A. (1990): De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario. En VARIOS: *Investigación en Animación sociocultural*. Madrid. UNED.
- CARREÑO, M. (1991): Las ideas de la Revolución Francesa en la educación informal: el concepto de Constitución Política en la oratoria sagrada (1812-1823). En M. Puelles Benítez: *La revolución francesa y su influencia en la educación en España*. Madrid. UNED.
- CASTILLEJO y otros (1994): *Teoría de la educación*. Madrid. Taurus.
- CATTEL, R.B. (1971): The discovery of fluid and crystallized general intelligence. En *Abilities: Their structure, growth, and action*. Pp 74-102. Boston. Houghton Mifflin.
- CLEMENTE, A. (1996): *Psicología del desarrollo adulto*. Madrid. Narcea.
- COLÁS, P. (1993): Técnicas de recogida de información. En Colás P. y Rebollo M^a A. *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla. Kronos.
- COLÁS, P. (2001): Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: Enfoques emergentes. *Rev. de Investigación Educativa*, Vol. 19, N^o 2 p.p. 291-313.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1993): *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar. (2^a edición)
- COLPISA (2003): El índice de participación superó en tres puntos y medio a los comicios de 1999. *Diario IDEAL* de 26 de mayo de 2003
- COLL, C. y OTROS (1992): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid. Alianza.

- COLL, C. y OTROS (1996): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL (2001): Dictamen del Comité Económico y Social sobre “La dimensión europea de la educación: naturaleza, contenido y perspectivas.” *Diario Oficial de la Comunidades Europeas*. Nº 44. Bruselas.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1984): *Derechos humanos. Constitución española. Estatuto de Andalucía*. Málaga. Arguval.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley de Educación de Adultos*. Sevilla. Junta de Andalucía.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2000): *Ceuta te enseña*. Ceuta. Ciudad Autónoma de Ceuta.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE CEUTA (2000): *Memoria 1998, sobre la situación socioeconómica y laboral de la ciudad de Ceuta*. Ceuta. Consejo Económico y Social de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- CONWAY, J. A. (1984): The myth mystery and mastery of participative decision making in education. *Educational Administration Quarterly*, Nº 20, 3, pp: 11-40
- CORREOS Y TELÉGRAFOS. (2002): *Guía de códigos postales 2002/2003*. Madrid. Correos y Telégrafos.
- CREA (1993-94): *Participación y no participación en la formación de personas adultas*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- CREA (1995-98): *Habilidades comunicativas*. Barcelona. Generalitat de Catalunya y Dirección General de Investigación Científica y Técnica.

- DANSERAU, D.F. (1985): The development of a learning strategies curriculum. En H. W. Segal et al.: *Thinking and learning skills*. Hillsdale. Erlbaum.
- DE HOYOS, L. (1952): *La densidad de población y el acrecentamiento de España*. Madrid. CSIC.
- DE KETELE, J. M^a y ROEGIERS, X. (1995): *Metodología para la recogida de información*. Madrid. Aula Abierta.
- DEL RINCÓN, D. y OTROS (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Dykinson.
- DE LA ORDÉN, A. (1985): Investigación evaluativa. En *Diccionario de Investigación Educativa*. Madrid. Anaya.
- DELORS, J. y OTROS (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.
- DE PABLOS, J. C. (1997): *El papel del profesor en una sociedad en cambio*. Granada. Universidad de Granada.
- DEWEY, J. (1916): *Democracia y educación*. Buenos Aires. Losada. 1978. (9^a ed.)
- DÍAZ, A. y PIERA, M^a Á. (1999): La educación de adultos en la ciudad autónoma de Ceuta. En Bringas López M^a I.: *La educación de adultos: un reto para el futuro*. Burgos. Asociación para el Fomento de la Educación de Adultos.
- DÍEZ, R. (1999): “Documento Básico de trabajo”. En “*Aprender para el futuro*”. Madrid. Fundación Santillana.
- DOSSIER, R. (1989): Participant motivation. En C. J. Titmus *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford. Pergamon Press
- ECO, U. (1977): *Come si fa una tesi di laurea* (tr. española de Lucía Baranda y Alberto Clavería, “Cómo se hace una tesis”), Barcelona, Gedisa.

- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- FALS, O. (1986): *Conocimiento y poder popular*. Bogotá. Siglo XXI.
- FAURE, E. y OTROS (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid. Alianza.
- FEDEREGHI, P. y OTROS (1992): *La organización local de la educación de adultos*. Madrid. Editorial Popular.
- FERNÁNDEZ, E., GARCÍA, T. y LÓPEZ, M^a D. (Coord.) (2000): *Actas del Symposium de Programas de Intervención Cognitiva*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- FIERRO, A. (1990): “Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar”. En Coll, Marchesi y Palacios: *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol II. Madrid: Alianza.
- FLECHA, R. (1988): *Prospectiva de la Educación de adultos*. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- FLECHA, R. (1994): Igualdad, educación y diversidad cultural. En *Jornadas de Multiculturalismo y Educación de Personas Adultas*. Zaragoza.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid. MEC/Paidós.
- FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid. S. XXI.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós.
- GAIRÍN, J. (1995): *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid. CIDE.
- GALÁN, D. y OTROS (1993): *La participación en los centros escolares*. Madrid. Consejería de Educación y Ciencia de la Comunidad de Madrid.
- GALLARDO, B. (Dir.) (2001): Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación secundaria obligatoria y en educación

- permanente de adultos. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000*. Madrid. CIDE.
- GARCÍA, M. y OTROS (1994): *El análisis de la realidad social*. Madrid. Alianza Universidad.
- GARCÍA, J. L. (2000): *La calidad de las técnicas de recogida de datos*. Avila. Documento policopiado.
- GARCÍA, T. y PINTRICH, P. R. (1993): Self-schemas, motivacional strategies and self-regulated learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, GA, April 12-16
- GERVILLA, E. (1993): *Postmodernidad y educación*. Madrid. Dykinson.
- GIDDENS, A. (1990): "Structuration Theory and Sociological Analysis". En Clark, J., Modgil, C. & Modgil, S.: *Anthony Giddens. Consensus and Controversy*. Londres. The Falmer Press.
- GIL, F. (1993): "La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios". *Revista de Educación*. Nº 300, pp. 49-61.
- GIL, F. (1995): *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid. CIDE.
- GINER, S. (1997): Intenciones humanas, estructuras sociales: para una lógica situacional. En M. Cruz: *La historia (interminable) y la acción (posible)*. Barcelona. Ariel.
- GOLEMAN, D. (1996): *La inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- GÓMEZ, M^a N. (1999): Reflexiones acerca de los valores sociales. En Gloria Pérez Serrano (Coord.): *Temáticas transversales en educación social y animación sociocultural*. Sevilla. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- GONZÁLEZ, D. (1999): El proceso de la investigación por encuesta. En Buendía, L. y otros: *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla. Alfar.

- GORDILLO, M. (1972): *Geografía urbana de Ceuta*. Madrid. Instituto de Estudios Africanos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).
- GRAÑERAS, M. y Otros (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid. MEC-CIDE.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1981): *Effective evaluation, improving the usefulness of evaluation. Results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco. Jossey-Bass.
- GUZMÁN, A. y otros (1955): *Causas y remedios del analfabetismo en España*. Madrid. Junta Nacional contra el Analfabetismo del Ministerio de Educación Nacional.
- JARVIS, P. (1989): *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona. El Roure.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1 y 2. Madrid. Taurus. (Obra original publicada en 1981).
- HARDING, S. (1996): *Ciencia y feminismo*. Madrid. Morata.
- HARBER, C. (1990): Educational contexts for political education. *Educational Review*, N° 43, pp: 245-255.
- HENRY, A. y BASILE, K. C. (1994): Understanding the decision to participate in formal Adult Education. *Adult Education Quarterly*. Vol. 44 N° 2 pp. 64-82.
- HEPBURN, M. A. (Ed.) (1983): *Democratic education in schools and class-rooms*. Washington. National Council for the Social Studies.
- HERMOSO, T. (1999): *Necesidades y motivos de participación de las personas adultas en educación formal. Un estudio en los centros públicos de educación de adultos de Valencia*. Tesis doctoral inédita. Valencia.

- HERNÁNDEZ, F. (1997): Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En Buendía y otros: *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. Mc Graw-Hill.
- HERNANDO, M^a A. (2000): La educación para la convivencia en la base de la construcción europea. En López-Barajas, E. (Coord.): *La educación y la construcción de la Unión Europea*. Madrid. UNED.
- HOWARD, K. W. (1989): A comprehensive expectancy motivation model: implications for Adult Education Training. *Adult Education Quaterly*. Vol. 39 N° 4 pp. 199-210.
- INAP (1991): *La Modernización de la Administración Pública. Planes de Formación del INAP*. Madrid. Ministerio para las Administraciones Públicas.
- JABONERO, M., LÓPEZ, I. y NIEVES, R. (1999): *Formación de adultos*. Madrid. Síntesis Educación.
- JANDT, F.E. (1992): *Intercultural communication*. Londres. Sage Pub
- JORDAN, J. A., ETXEBERRÍA, F. y SARRAMONA, J. (1995): Identidad cultural y educación en una sociedad global. En J. Noguera (Ed.): *Cuestiones de antropología de la educación*. Barcelona. CEAC
- JORDAN, J. A. (1995): “Concepto y objeto de la Educación Cívica”. *Rev. Pedagogía Social*. N° 10.
- KEHL, S. (1993): Necesidades humanas y conflictos sociales. *Cuaderno de Trabajo Social*, N° 4-5, 201-226. Madrid. Universidad Complutense.
- KRIPPENDORFF, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona. Piados Ibérica.
- LARA, J. (1997): Estrategias para un aprendizaje significativo-constructivista. *Rev. Enseñanza* N° 15, pp 29-50
- LARA, J. y OTROS (1998): *Educación multicultural para la paz*. Ceuta. UNED.

- LINDNER, R. W. y HARRIS, B. (1992): Self-regulated learning and academic achievement in college students. Paper presented at the *American Research Association Annual Meeting*. San Francisco, CA, April 20-24
- LIZASDAIN, L. y JOARISTI, L. (1998): *S.P.S.S. para Windows*. Madrid. Paraninfo.
- LÓPEZ, F. (2000): El análisis de contenido. En *materiales para los cursos de Experto y Master en Educación Social y ASC*. Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (Coord.) (2000): *La educación y la construcción de la Unión Europea*. Madrid. UNED.
- LÓPEZ, N. y SOLA, T. (1999): *Orientación escolar y tutoría*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- LORENZO, M. (1995): *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid. Ediciones pedagógicas.
- LORENZO, M. (1991): Proyectos relativos a la organización de un centro y su dinamismo. En Sáenz, O. (Dir.): *Prácticas de enseñanza. Proyectos de enseñanza y de investigación-acción*. Alicante. Marfil.
- LUCKMANN, TH. (1996): *Teoría de la acción social*. Barcelona. Piados.
- LURIA, A. R. (1980): *Procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona. Fontanella (t.o.en 1974)
- LUZURIAGA, L. (1926): *El analfabetismo en España*. Segunda edición.
- MAcCLINTOCK, C., BRANNON, D. y MAYNARD-MOODY, S. (1983): Applying the logic of sample suveys to qualitative case studies: The case cluster method. En Van Maanen, J.: *Qualitative Methodology*. Beverly Hill. Sage Pub.
- MAÍLLO, A. (1953): Los problemas de la educación popular, II. *Revista de educación*, N° 12.

- MARINA, J. A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona. Anagrama.
- MARTÍN-JAVATO, L. y MARTÍN, I. (2003): *Tratamiento estadístico/informático de datos de encuestas sociológicas*. Documento policopiado del Curso intensivo de SPSS. Granada. Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, A. (1994): Intervención estructural en un caso de retraso escolar y déficit en comportamiento adaptativo. *Revista Investigación Educativa*, Nº 23.
- MARTÍNEZ, J. B. (1994): “Participación y negociación en el aula: aprender a decidir”. *Kikirikí*. Nº 31/32, pp. 69-76.
- MARTÍNEZ, J. B. (Coord.) (1998): *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid. Escuela Española.
- MASLOW, A. (1975): *Motivación y personalidad*. Barcelona. Sagitario.
- MASLOW, A. (1990): *La personalidad creadora*. Barcelona. Kairós (edición original en inglés 1971).
- MEDINA, O. (1997): *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona. El Roure Editorial.
- MERRIAM, S. (1988): *Case study research education. A qualitative approach*. San Francisco. Jossey-Bass.
- MÉTRAUX¹, A. (1953): El hombre, factor esencial de toda cultura. *El Correo*, publicación de la UNESCO. Vol. 6, Nº 7.
- MEC (1985): *Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación*. (BOE, nº 159, de 4 de julio). Madrid. MEC.
- MEC (1986): *Libro blanco de la educación de adultos*. Madrid. MEC.
- MEC. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. MEC.

- MEC (1990): *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE, nº 238, de 4 de octubre) Madrid. MEC.
- MEC (1995): *Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros*. Madrid. MEC.
- MEC (1995): *Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes*. (BOE, de 21 de noviembre) Madrid. MEC.
- MEC. (1996): *Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria*. Madrid. MEC.
- MEC (1996): *Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid. MEC.
- MEC (1996): *Orden de 16 de febrero de 1.996 por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la Educación Básica para personas adultas*. (BOE, nº 47, de 23 de febrero) Madrid. MEC.
- MEC (1996): *Resolución de 17 de abril de 1.996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas*. (BOE, nº 104, de 30 de abril) Madrid. MEC.
- MECD (2001): *Instrucciones de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, sobre la organización y funcionamiento de los centros que impartan enseñanzas de Educación de Personas Adultas para el curso 2001/2002*. Madrid. MECD.

- MECD (2002): *Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. (BOE, nº 307, de 24 de diciembre) Madrid. MECD.
- MONCLÚS, A. (1996): *Investigación y educación de adultos*. Madrid. Parteluz.
- NOGUEIRAS, E., MEMBIELA, P. y SUÁREZ, M. (1993): Triangulando perspectivas: el trabajo en grupo a debate. *Revista de Educación*. Nº 302, 259-271.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- NÚÑEZ, C. (1986): *Educar para transformar, transformar para educar*. Buenos Aires. Humanitas.
- ORTÍ, A. (1994): La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J (coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis.
- PEIRÓ, J. M. (1991): *Psicología de la organización*. Madrid. UNED.
- PÉREZ CAMPANERO, M^a. P. (1991): *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid. Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- PÉREZ SERRANO, Gl. (1994): Los valores en una sociedad multicultural. En *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca. Grupo Anaya.
- PÉREZ SERRANO, Gl. (1997): *Cómo educar para la democracia*. Madrid. Popular.
- PERPIÑÁ GRAU, R. (1952): *De estructura económica y economía hispana*. Madrid. Ediciones Rialp.
- PERPIÑÁ, R. y MAÍLLO, A. (1953): “De Economía Hispana” en Problemas de la Enseñanza Primaria. *Revista de Educación*, nº 3, julio-agosto. Madrid.

- PEREYRA, M. A. (2001): Las multialfabetizaciones y las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela del capitalismo. En *Rev. Andalucía Educativa*. Nº 25, Epoca II p.p.7-10
- PIAGET, J. (1978): La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. En Delval (comp.): *Lecturas de psicología del niño 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Madrid. Alianza.
- PINAULT, R. y OTROS (1990): *La planificación sanitaria. Conceptos, Métodos y Estrategias*. Barcelona. Mansson.
- POZO, J. I. y POSTIGO, Y. (1993): Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (comp.): *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona. Doménech Ediciones.
- POZO, M^a T. y SALMERÓN, H. (1999): Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, Nº 2, 349-357.
- PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1995): La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 240. Barcelona.
- PUJALS, E. (1953): La filosofía de la cultura de Christopher Dawson. *Arbor*. Septiembre-octubre.
- QUINTANA, J. M^a. (1995): Experiencias en Educación de Adultos. En J. A. Ortega (coord.): *La Educación de Adultos, situación actual y perspectivas de futuro*. Actas del I Congreso Internacional de Educación de Adultos. Granada 1993. UNESCO, Universidad de Granada y Fundación Educación y Futuro.
- RAYOU, P. (1993): “Los estudiantes de Bachillerato, un objetivo político mal identificado”. *Revista de Educación*. Nº 300, pp. 25-47
- REPETTO, E. y OTROS (1991): *Teoría y procesos de orientación*. Madrid. UNED.

- REQUEJO, A. (2003): *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona. Ariel.
- RODRÍGUEZ, S. y OTROS (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona. PPU.
- RODRÍGUEZ, S. y MURILLO, J. (1994): “Una experiencia sobre participación de alumnos”. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 224, pp. 24-28
- ROGERS, C. (1986): *El camino del ser*. Barcelona. Kairós. (edición original en inglés 1980)
- RUBIO HERRERA, R. (1992): *Psicología del desarrollo*. Madrid. CCS.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1992): *Ética constructiva y autonomía personal*. Madrid. Tecnos.
- RUIZ CORBELLA, M. (2000): Ciudadanos europeos, ¿Una utopía?. En López-Barajas Zayas E.: *La educación y la construcción de la Unión Europea*. Madrid. UNED.
- SABARIEGO, M. (1999): La evaluación de programas de educación intercultural. En Essomba, M. A.: *Construir la escuela intercultural*. Barcelona. Graó.
- SÁEZ, J. y ESCARBAJAL, A. (coord.) (1998): *La educación de personas adultas. Una defensa de la reflexividad cívica*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- SALVADOR, FR. (1999): *Didáctica de la educación especial*. Málaga. Narcea.
- SAN FABIÁN, J. L. (1994): “La participación”. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 222, pp. 18-21
- SAN FABIÁN, J. L. (1997): *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid. CIDE.
- SAN MARTÍN, A. y BELTRÁN, F. (1994): Flexibilidad y cambio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 222. Barcelona. Fontalba.

- SANZ, FL. (1994): *La formación en educación de personas adultas*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- SANZ, FL. (2002): En Portada. Entrevista con Florentino Sanz Fernández. *Rev. Andalucía Educativa*. Nº 32. Sevilla. Junta de Andalucía
- SARRAMONA, J. (2000): *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona. Ariel.
- SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, G., y UCAR, J. (1991): Evaluación de la educación no formal. *X Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Oviedo. Universidad de Oviedo.
- SARRATE, M^a L. (1997): *Educación de Adultos. Evaluación de centros y experiencias*. Madrid. Narcea.
- SCARR, S. (1988): “Inteligencia: una revisión”. En Sternberg, R. J. y Detterman, D. K.: *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid. Pirámide.
- SCHAIE, K.W. (1983): *Longitudinal studies of adult psychological development*. New York & London. The Guilford Press.
- SCHMIDTKE, H-P. (1994): La comunicación intercultural en los estudios universitarios de pedagogía. Actas del *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca. Grupo Anaya.
- SCRIBNER, S. (1988): *Head and hand: An action approach to thinking*. Teachers College, Columbia University. National Center on Education and Employment. (ERIC Document Reproduction Service No. CE 049 897)
- SEC (2000): *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Nº 1832. Bruselas. Comisión de las Comunidades Europeas.
- SELLTIZ, C. y OTROS (1976): *Métodos de investigación en las ciencias sociales*. Madrid. Rialp.
- SHERMAN, E. y REID, W (1994): *Qualitative research in social work*. New York. Columbia University Press.

- STERNBERG, R. J. (1990): *Prototypes of competence and incompetence*. London. University Press.
- STERNBERG, R. J. (1990): *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- STUFFLEBAM, D. L. y otros (1971): *Educational evaluation and decision making*. Peacock. Itasca, III.
- TEJEDOR, F. J. (1990): Perspectivas metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*, Nº 8, 16.
- TEJEDOR, F. J, y otros (1994): Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*. Nº 23, 93-127.
- TESCH, R. (1990): *Qualitative research: analysis and software tools*. Bristol. The Falmer Press
- TITONE, R. (1981): *Psicodidáctica*. Madrid. Narcea.
- TORRENTS, C. y COLLELLDEMONT, E. (2001): Cuando la anécdota se eleva a categoría. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 305, 55-57
- UNESCO (1963): Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos. *Estudios y Documentos de Educación*. Nº 46. Publicaciones UNESCO. Paris.
- UNESCO (1981): “Decimonovena Reunión de la Conferencia General de la UNESCO. Nairobi, 1976” en OEI/EDA, *Reuniones Internacionales sobre Educación de Adultos*. Madrid. Oficina de Educación Iberoamericana.
- UNESCO (1985): *Informe final de la Cuarta Conferencia Mundial de Educación de Adultos*. París. UNESCO.
- UNESCO (1990): “Carta mundial sobre la Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. En

- Materiales para la Educación de Adultos*. Nº 1. Las Palmas de Gran Canarias.
- UNESCO (2002): *Declaración Universal sobre Diversidad cultural*. París. UNESCO.
- UNESCO (1998): CONFITEA. *V Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas*. Declaración de Hamburgo y La Agenda para el futuro. Hamburgo. Instituto de la UNESCO para la educación.
- UNIÓN EUROPEA (1993): *Libro Verde de la dimensión europea de la educación*. Bruselas.
- URÍA, M^a E. (1998): *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid. Narcea.
- VARIOS. (1993): *Los temas transversales*. Madrid. Santillana.
- VEGA, J. L. y MATEOS, P. M. (1988): *Motivación y educación de adultos*. Salamanca. Diputación de Salamanca.
- VELASCO, A. (1989): Aproximación a la escuela primaria en Ceuta en la primera mitad del siglo XIX: Formas de alfabetización y escolarización del Antiguo Régimen (II). En *Cuadernos del Archivo Municipal de Ceuta* Nº 10. Ceuta. Archivo Municipal de Ceuta.
- VELASCO, A. (1996): Aproximación a la escuela primaria en Ceuta en la primera mitad del siglo XIX: Formas de alfabetización y escolarización del Antiguo Régimen. En *Cuadernos del Archivo Municipal de Ceuta*, año V, Nº 9. Ceuta. Archivo Municipal.
- VELASCO, A. (1996) Libro de actas de la Junta de Abastos; empieza el 1º de enero de 1801 y termina el 24 de diciembre de 1804. Acta correspondiente al 12 de agosto de 1803. En *Cuadernos del Archivo Municipal de Ceuta*, año V, Ceuta. Archivo Municipal.
- VICENTE, M. MESA, R. (1998): Análisis de la participación del alumnado en los consejos escolares. En Martínez Rodríguez, J. B.

- (Coord.): *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid. Escuela Española.
- VILLALBA, F, HERNÁNDEZ, M^a T. y AGUIRRE, C. (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid. MEC.
- VYGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyada (t.o. 1934)
- WALKER, R. (1983): La realización de estudio de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W. y Hamilton, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea.
- WIEL, G. (1979): “Educación permanente y educación social”. En Bedmar, M. (2002): *Educación social de inmigrantes*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- WITKIN, B.R. et al. (1996): *Planning and conducting needs assessment*. A partial California. SAGE Publications.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Barcelona. Piados/MEC.
- YING, D. (1984): *Case study rearch. Desing and methoods*. London. Sage.
- ZABALZA, M. A. (1992): “Implicaciones curriculares de la educación intercultural”. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca. Grupo Anaya.
- ZAMBRANO, M. (1996): *Persona y sociedad*. Madrid. Siruela.
- ZIBLATT, D. (1970): High school extracurricular activities and political socialization. En Sigel, R (Ed.) *Learning about politics: Reader in political socialization*. New York. Random House
- ZUAZUA, A. (1997): Valores de la psicología humanista y de la teoría crítica en la reforma educativa. *Rev. de Orientación Psicopedagógica*. Vol. 8, nº 13, pp.79-94.

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO SOBRE EL ALUMNADO DEL CENTRO DE ADULTOS

Estimado/a alumno/a:

Con este cuestionario pretendemos conocer porque venís al Centro de Adultos y que podríamos hacer para mejorarlo.

El cuestionario es anónimo, todas las respuestas son válidas, por lo que os rogamos que seáis **sinceros** al contestar. Para contestar las preguntas tenéis que **tachar con una cruz (X)** en una de las respuestas o **escribir lo que pensáis**.

Agradeciendo de antemano la atención prestada. Recibe un cordial saludo

DATOS GENERALES:

Edad _____ Sexo _____ Estado civil _____ N° de hijos _____

5-Lugar de nacimiento: _____

6-Barriada donde vives: _____

7-Cuántos años llevas viviendo en Ceuta: _____

8-Mi padre nació en: _____

9-Estudios de mi padre:..

Ninguno	Muy primarios	Primarios	Graduado Esc.	Otros:
---------	---------------	-----------	---------------	--------

10-Mi madre nació en: _____

11-Estudios de mi madre:

Ninguno	Muy primarios	Primarios	Graduado Esc.	Otros:
---------	---------------	-----------	---------------	--------

SITUACIÓN LABORAL:

12-¿Trabaja actualmente?.....

Si	No
----	----

13-Tipo de trabajo:.....

Ama de casa	Empleada de hogar	Funcionaria/o
Asalariado/a	Otros:	

14-¿Es preceptor de subsidio de desempleo?...

Si	No
----	----

15-¿Está apuntado a la oficina de empleo?

Si	No
----	----

SITUACIÓN ACADÉMICA:

16-Años que asistió a la escuela de pequeño/a ..	Ninguno	Uno	Dos	Tres	Más de tres
17-Nivel de estudios que posee al llegar al centro	Ninguno	Muy primarios	Primarios	Graduado	
18-Cuántos años lleva asistiendo al centro de adultos.....	Es el Primero	Uno	Dos	Tres	Más de tres
19-Por quién conoció la existencia del centro de adultos	Prensa	Radio	Amigos	Cuartel	Of. Empleo

NECESIDADES DEL ALUMNADO

Por qué te has decidido a venir al centro de adultos:

20-Para sacarme el graduado o alguna Formación Prof	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
21- Porque necesito “saber más” para ayudar a mis hijos...	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
22- Porque deseo romper la monotonía diaria.....	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
23- Para aprovechar una segunda oportunidad de aprender	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
24- Para intentar mejorar mi situación laboral-profesional	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
25- Para acceder a soldado profesional en la Fuerzas Arm.	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
26- Porque deseo de relacionarme con otras personas.....	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
27- Porque mi familia me obliga a continuar los estudios..	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
28- Porque no podía continuar estudiando en el instituto..	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
29- Para aprender el idioma castellano y relacionarme.....	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
30- Porque no se y encuentro limitaciones en mi vida diaria.	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
31- Porque estoy insatisfecho/a en mi vida diaria y a tiempo..	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
32- Para progresar socialmente si elevo mi nivel cultural..	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
33- Porque necesito un título para seguir estudiando.....	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
34- Porque me animó un amigo/a o conocido/a.....	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
35- Para poder estar con mis amigos.....	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
36- Para hacer actividades culturales.....	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
37- Porque la asistencia me hace más grata la vida diaria..	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
38- Porque me exigen un título para seguir trabajando.....	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
39- Para poder continuar haciendo estudios superiores.....	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
40- Porque no entiendo bien lo que leo o escucho y no puedo dar mi opinión.....	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
41- Porque pienso que el saber siempre merece la pena.....	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
42- Porque busco nuevas amistades.....	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre

43- Porque tengo demasiado tiempo libre a ocupar.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
44- Para poder desenvolverme mejor en el ambulatorio, Ayuntamiento y otras instituciones.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
45- Para poder optar a la nacionalidad española.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
46- Porque si no vengo me aburro.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
47- Porque el médico me lo recomienda.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
48- Para demostrar que soy capaz de conseguir un título....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
49- Otras razones: (escribelas)	

ABANDONO DEL CENTRO

Por qué crees que deja la gente de venir al centro de adultos? (alumnado)

50- Porque les es muy difícil sacarse el título.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
51- Porque ya sus hijos saben mucho.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
52- Porque están muy atareadas.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
53- Porque piensan que ya saben bastante.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
54- Porque no se lo exigen en el trabajo.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
55- Porque no va a continuar en las Fuerzas Armadas.	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
56- Porque se ha enfadado con alguna persona.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
57- Porque la asistencia al centro es voluntaria.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
58- Porque no les gusta como se enseña.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
59- Porque han aprendido el idioma castellano.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
60- Porque no les hace falta saber más para su vida....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
61- Porque están satisfechas con la vida que llevan....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
62- Porque no tienen interés por lograr más cultura....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
63- Porque no van a seguir estudiando.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
64- Porque hay gente que les desanima.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
65- Porque sus amigos/as dejan de venir.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre
66- Porque no se hacen actividades culturales.....	Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

- 67- Porque se aburren en el centro.....
- 68- Porque no les exigen más títulos en el trabajo.....
- 69- Porque no van a continuar estudiando.....
- 70- Porque no hay debates donde poder dar opiniones.
- 71- Porque piensan que no sirve para nada saber.....
- 72- Porque no hay compañerismo.....
- 73- Porque no tienen tiempo libre.....
- 74- Porque tienen quien les resuelve los problemas.....
- 75- Porque le han dado la nacionalidad española.....
- 76- Porque no sienten el centro como algo suyo.....
- 77- Porque se encuentran bien de salud.....
- 78- Porque su familia le dice “para que quieres
ahora un título”.....
- 79- Otras razones: (especificalas)

Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre

ASOCIACIONISMO

80- Pertenece a alguna asociación:.....

Si	No
----	----

En caso afirmativo, escribe a que asociación pertenece:

81- Asociación Religiosa: _____

82- Asociación de Padres de Alumnos del Colegio: _____

83- Asociación juvenil: _____

84- Asociación de Tercera Edad: _____

85- Asociación deportiva: _____

86- Asociación de alumnos del centro de adultos: _____

87- Otras asociaciones: (especificalas)

PARTICIPACIÓN

88-Te gustaría participar más en el centro:

Si

No

-Este curso, estoy dispuesta/o a participar en:

89-Organizar actividades en el centro de adultos.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

90-Colaborar en actividades que el centro organice

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

91-Comentar periódicos.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

92-Hacer poesías.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

93-Recitar poesías.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

94-Comentar obras literarias.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

95-Comentar películas de cine.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

96-Comentar películas de la televisión.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

97-Comentar programas de la televisión.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

98-En las fiestas que se organicen en el centro.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

99-Recordar canciones antiguas.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

100-Recordar historias que se contaban en mi niñez.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

102-Recordar juegos de la infancia.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

103-Inventar cuentos.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

104-Ir al campo de merienda.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

105-Ir al campo para hacer senderismo.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

106-Disfraces en carnaval.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

107-Cantar coplillas de carnaval.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

108-Representar pequeñas obras de teatro.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

109-Taller de manualidades.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

110-Actividades deportivas:

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

Otros: _____

111-Actividades con el otro centro de adultos.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

112-Actividades que se organicen en la ciudad.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

113-Asistir a actividades organizadas por la ciudad...

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

114-Viaje a la península.....

Nunca Algunas veces Muchas veces Casi siempre Siempre

115-Visitar museos.....

Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------------	--------------	--------------	---------

116-Charlas de temas que nos interesen.....

Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------------	--------------	--------------	---------

117-Cursos de formación profesional.....

Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------------	--------------	--------------	---------

OBSERVACIONES:

ANEXO II

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DEL CENTRO

Estimado/a alumno/a:

Con este cuestionario pretendemos conocer porque venís al Centro de Adultos y que podríamos hacer para mejorarlo.

El cuestionario es anónimo, todas las respuestas son válidas, por lo que te rogamos que seas **sincero/a** al contestar. Para contestar las preguntas tienes que **marcar con una equis (X)** en una de las respuestas o **escribir lo que piensas**.

Agradeciendo de antemano la atención prestada. Recibe un cordial saludo.

1.- DATOS GENERALES:

Edad_____ Sexo_____ Estado civil_____ N° de hijos_____

5- Provincia de nacimiento (País, si no es de España): _____

6- Barriada donde vives: _____

7- Tipo de vivienda....

Propia	Alquiler	Pensión	Con mi familia	Otros:
--------	----------	---------	----------------	--------

8- Qué idioma hablas con tu familia

Español	Árabe	Español y Árabe	Francés	Otros:
---------	-------	-----------------	---------	--------

9- Cuántos años llevas viviendo en Ceuta: _____

10- Tu padre nació en (País, si no es en España): _____

11- Estudios de tu padre:

Ninguno	Primarios	Certificado Escolar	Graduado Esc.	Otros:
---------	-----------	---------------------	---------------	--------

12- Tu madre nació en (País, si no es en España): _____

13- Estudios de tu madre:

Ninguno	Primarios	Certificado Escolar	Graduado Esc.	Otros:
---------	-----------	---------------------	---------------	--------

14- Cuál es tu religión.....

Cristiana	Musulmana	Hebrea	Hindú	Otros:
-----------	-----------	--------	-------	--------

2.- SITUACIÓN LABORAL:

15- Actualmente estás...

Trabajando	Parado/a	Jubilado/a	Prejubilado/a	Otros:
------------	----------	------------	---------------	--------

16- Tipo de trabajo:.....

Ama de casa	Empleada de hogar	Funcionaria/o	Asalariado/a
Trabajador/a por cuenta propia		Otros:	

3.- SITUACIÓN ACADÉMICA:

17- Cuántos años fuiste a la escuela en tu niñez

Ninguno	Uno	Dos	Tres	Más de tres
---------	-----	-----	------	-------------

18-Cómo conociste la existencia del Centro de Adultos

Prensa	Familia	Amigos	Cuartel	Oficina empleo
--------	---------	--------	---------	----------------

19-Cuántos años llevas asistiendo al Centro de Adultos..

Es el primero	Uno	Dos	Tres	Más de tres
---------------	-----	-----	------	-------------

20-Qué nivel de estudios tenías al llegar al Centro

Ninguno	Primarios	Certificado	Graduado	Otros:
---------	-----------	-------------	----------	--------

4.- MOTIVACIONES DEL ALUMNADO

Lee detenidamente cada frase y valora cada frase según sea una causa por la que vienes al Centro de Adultos. Para ello marca con una equis (X) en una de las casillas donde:

- 1 es Nada o Muy poco importante.**
- 2 es Poco o Poco importante.**
- 3 es Algo o Importante.**
- 4 es Bastante o Bastante importante.**
- 5 es Mucho o Muy importante.**

Me he decidido a venir al Centro de Adultos porque:

21- Deseo relacionarme con otras personas.....	1	2	3	4	5
22- Mi familia me obliga a continuar los estudios.....	1	2	3	4	5
23- No podía continuar estudiando en el Instituto.....	1	2	3	4	5
24- No sé leer ni escribir y encuentro limitaciones en mi vida diaria.....	1	2	3	4	5
25- Necesito aprender castellano.....	1	2	3	4	5
26- Me lo pidió un amigo/a o conocido/a.....	1	2	3	4	5
27- Me siento mejor el día que vengo.....	1	2	3	4	5
28- Me exigen el título.....	1	2	3	4	5
29- Me cuesta entender lo que leo o escucho.....	1	2	3	4	5
30- Pienso que el saber siempre es bueno.....	1	2	3	4	5
31- Tengo demasiado tiempo libre.....	1	2	3	4	5
32- Me aburro si no vengo.....	1	2	3	4	5
33- El médico me lo recomienda.....	1	2	3	4	5
34- Otras razones: (Escríbelas)					

Vengo al Centro de Adultos para:

- 35- Ayudar a mis hijos.....
- 36- Sacarme el Graduado o alguna Formación Profesional.....
- 37- Aprovechar una segunda oportunidad de aprender.....
- 38- Poder continuar haciendo estudios superiores.....
- 39- Intentar mejorar mi situación en el trabajo.....
- 40- Ascender en las Fuerzas Armadas.....
- 41- Relacionarme con más personas.....
- 42- Hacer actividades culturales.....
- 43- Aprender el castellano.....
- 44- Poder desenvolverme mejor en el Ambulatorio, Ayuntamiento, etc.....
- 45- Poder sacar la nacionalidad española.....
- 46- Progresar socialmente al elevar mi nivel cultural.....
- 47- Poder estar con mis amigas/os.....
- 48- Demostrar que soy capaz de conseguir el Título.....
- 49- Otras razones: (Escríbelas)

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

5.- ABANDONO DEL CENTRO

Ahora expresa tu opinión de por qué las personas dejan de venir al Centro de Adultos:

- 50- Les es muy difícil sacarse el título.....
- 51- Sus hijos ya no necesitan que les ayuden.....
- 52- Piensan que ya saben bastante o mucho.....
- 53- No les exigen más títulos en el trabajo.....
- 54- Se han enfadado con alguna persona.....
- 55- Cuando llegan tarde no pueden entrar a clase.....
- 56- Les desagrada como se enseña.....
- 57- Han aprendido el castellano.....
- 58- Les es innecesario saber más para su vida.....
- 59- Han encontrado un trabajo.....
- 60- No van a seguir estudiando.....

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

- 61- Sus amigas/os dejan de venir.....
- 62- Se hacen pocas actividades culturales.....
- 63- Se aburren en el Centro de Adultos.....
- 64- Hay pocos debates donde poder dar opiniones.....
- 65- Piensan que es inútil saber.....
- 66- Hay falta de compañerismo en el Centro de Adultos.....
- 67- Tienen poco tiempo libre.....
- 68- Tienen quien les resuelve los problemas.....
- 69- Ya tienen la nacionalidad española.....
- 70- Se sienten extraños en el Centro de Adultos.....
- 71- Su familia les dice “para que quieres ahora un título”.....
- 72- Tienen problemas familiares.....
- 73- Otras razones: (Escríbelas)

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

6.- ASOCIACIONISMO. De nuevo contesta por ti mismo/a.

74- Perteneces a alguna Asociación:.....

SÍ	NO
----	----

En caso afirmativo, escribe a que Asociación perteneces:

75- Asociación Deportiva: _____

76- Asociación de Padres de Alumnos del Colegio: _____

77- Asociación de Vecinos: _____

78- Asociación de Tercera Edad: _____

79- Asociación Juvenil: _____

80- Asociación de Alumnos del Centro de Adultos: _____

81- Otras Asociaciones: (Escríbelas)

82- Perteneces a la Junta Directiva de la Asociación: _____

7.- PARTICIPACIÓN

83- Participas generalmente en el Centro de Adultos..

Nunca	Poco	Algo	Bastante	Siempre
-------	------	------	----------	---------

84- Participaría más en el Centro de Adultos si

Hay actividades	Me saco el Título	Supiera español
Tengo tiempo	Otros:	

Este curso, estoy dispuesta/o a participar en:

85- Organizar actividades en el Centro de Adultos.....	1	2	3	4	5
86- Colaborar en actividades que el Centro de Adultos organice	1	2	3	4	5
87- Comentar los periódicos.....	1	2	3	4	5
88- Recitar poesías.....	1	2	3	4	5
89- Comentar obras literarias.....	1	2	3	4	5
90- Comentar películas de cine.....	1	2	3	4	5
91- Comentar programas de la televisión.....	1	2	3	4	5
92- Las fiestas que se organicen en el Centro de Adultos.....	1	2	3	4	5
93- Recordar canciones antiguas.....	1	2	3	4	5
94- Recordar historias que se contaban en mi niñez.....	1	2	3	4	5
95- Inventar cuentos.....	1	2	3	4	5
96- Ir al campo de merienda.....	1	2	3	4	5
97- Ir al campo para hacer senderismo.....	1	2	3	4	5
98- Disfraces en carnaval.....	1	2	3	4	5
99- Cantar coplillas de carnaval.....	1	2	3	4	5
100- Representar pequeñas obras de teatro.....	1	2	3	4	5
101- Talleres de manualidades.....	1	2	3	4	5
102- Cursos de Formación Profesional.....	1	2	3	4	5
103- Actividades con el otro Centro de Adultos.....	1	2	3	4	5
104- Actividades que se organicen en la Ciudad.....	1	2	3	4	5
105- Viaje a la Península.....	1	2	3	4	5
106- Viaje a Marruecos.....	1	2	3	4	5
107- Visitar museos.....	1	2	3	4	5
108- Charlas de temas que nos interesen.....	1	2	3	4	5
109- Actividades deportivas.....	1	2	3	4	5
110- Preparación de la prueba teórica del Carnet de Conducir.....	1	2	3	4	5
111- Preparación del Acceso a la Universidad para mayores de 25 años	1	2	3	4	5
112- Otras actividades: (Escríbelas)					

8.- OBSERVACIONES:

ANEXO II

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO DEL CENTRO

Estimado/a Profesor/a:

Con este cuestionario pretendemos conocer porque vienen las personas al Centro de Adultos e indagar que se podría hacer para mejorarlo.

El cuestionario es anónimo, todas las respuestas son válidas, por lo que le rogamos que sea **sincero/a** al contestar. Para contestar las preguntas tiene que **marcar con una equis (X)** en una de las respuestas o **escribir lo que piensa**.

Agradeciendo de antemano la atención prestada. Reciba un cordial saludo.

1.- DATOS GENERALES:

Edad _____ Sexo _____ Estado civil _____ N° de hijos _____

5- Provincia de nacimiento (País, si no es de España): _____

6- Barriada donde vive: _____

7- Tipo de vivienda....

Propia	Alquiler	Pensión	Con mi familia	Otros:
--------	----------	---------	----------------	--------

8- Qué idioma habla con su familia

Español	Árabe	Español y Árabe	Francés	Otros:
---------	-------	-----------------	---------	--------

9- Cuántos años lleva viviendo en Ceuta: _____

10- Su padre nació en (País, si no es España): _____

11- Estudios de su padre:

Ninguno	Primarios	Certificado Escolar	Graduado Esc.	Otros:
---------	-----------	---------------------	---------------	--------

12- Su madre nació en (País, si no es España): _____

13- Estudios de su madre:

Ninguno	Primarios	Certificado Escolar	Graduado Esc.	Otros:
---------	-----------	---------------------	---------------	--------

14-Cuál es su religión.....

Cristiana	Musulmana	Hebrea	Hindú	Ateo/a	Otros:
-----------	-----------	--------	-------	--------	--------

2.- SITUACIÓN LABORAL:

15- Cuántos años lleva trabajando en la enseñanza: _____

16- Cuántos años lleva trabajando en este Centro: _____

17- Tipo de destino actual: _____

18- Niveles en los que imparte docencia: _____

19- Tutor/a del curso: _____

20- Cuántos alumnos del grupo que tutoriza asisten a clase de media: _____

21- Cargo que ocupa en la Comisión de Coordinación Pedagógica: _____

3.- SITUACIÓN ACADÉMICA:

22- Títulos académicos que posee:_____

23- Actividades de perfeccionamiento profesional que está realizando:_____

24- Proyectos educativos en los que participa:_____

4.- MOTIVACIONES DEL ALUMNADO

Lea detenidamente cada frase y valórela según piense que sea una causa por la que el alumnado viene al Centro de Adultos. Para ello marca con una equis (X) en una de las casillas donde:

- 1 es Nada o Muy poco importante.
- 2 es Poco o Poco importante.
- 3 es Algo o Importante.
- 4 es Bastante o Bastante importante.
- 5 es Mucho o Muy importante.

El alumnado del grupo que es tutor/a viene al Centro de Adultos porque:

- 25- Desea relacionarse con otras personas.....
- 26- Su familia le obliga a continuar los estudios.....
- 27- No podía continuar estudiando en el Instituto.....
- 28- No sabe leer ni escribir y encuentra limitaciones en su vida diaria.....
- 29- Necesita aprender castellano.....
- 30- Se lo pide un amigo/a o conocido/a.....
- 31- Se siente mejor el día que viene.....
- 32- Le exigen el título.....
- 33- No entiende bien lo que lee o escucha.....
- 34- Piensa que el saber siempre es bueno.....
- 35- Tienen demasiado tiempo libre.....
- 36- Se aburre si no viene.....
- 37- El médico se lo recomienda.....
- 38- Otras razones: (Escríbalas)

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

El alumnado del grupo que es tutor/a viene al Centro de Adultos para:

39- Ayudar a sus hijos.....	1	2	3	4	5
40- Sacarse el Graduado o alguna Formación Profesional.....	1	2	3	4	5
41- Aprovechar una segunda oportunidad de aprender.....	1	2	3	4	5
42- Poder continuar haciendo estudios superiores.....	1	2	3	4	5
43- Intentar mejorar su situación en el trabajo.....	1	2	3	4	5
44- Ascender en las Fuerzas Armadas.....	1	2	3	4	5
45- Relacionarse con más personas.....	1	2	3	4	5
46- Hacer actividades culturales.....	1	2	3	4	5
47- Aprender el castellano.....	1	2	3	4	5
48- Poder desenvolverse mejor en el Ambulatorio, Ayuntamiento, etc	1	2	3	4	5
49- Poder sacar la nacionalidad española.....	1	2	3	4	5
50- Progresar socialmente al elevar su nivel cultural.....	1	2	3	4	5
51- Poder estar con sus amigos.....	1	2	3	4	5
52- Demostrar que es capaz de conseguir un título.....	1	2	3	4	5
53- Otras razones: (Escríbalas)					

5.- ABANDONO DEL CENTRO

Las personas del grupo que es tutor/a **han dejado de venir** al Centro de Adultos porque:

54- Les es muy difícil sacarse el título.....	1	2	3	4	5
55- Sus hijos ya no necesitan que les ayuden.....	1	2	3	4	5
56- Piensan que ya saben bastante.....	1	2	3	4	5
57- No les exigen más títulos en el trabajo.....	1	2	3	4	5
58- Se han enfadado con alguna persona.....	1	2	3	4	5
59- Si llegan tarde no pueden entrar a clase.....	1	2	3	4	5
60- Les desagrada como se enseña.....	1	2	3	4	5
61- Han aprendido el castellano.....	1	2	3	4	5
62- Les es innecesario saber más para su vida.....	1	2	3	4	5
63- Poseen desinterés por aumentar su nivel cultural.....	1	2	3	4	5

- 64- No van a seguir estudiando.....
- 65- Sus amigos/as dejan de venir.....
- 66- Se aburren en el Centro de Adultos.....
- 67- Se hacen pocas actividades culturales.....
- 68- Hay pocos debates donde poder dar opiniones.....
- 69- Piensan que es inútil saber.....
- 70- Hay poco compañerismo en el Centro de Adultos.....
- 71- Tienen poco tiempo libre.....
- 72- Tienen quien les resuelve los problemas.....
- 73- Ya tienen la nacionalidad española.....
- 74- Se sienten extraños en el Centro de Adultos.....
- 75- Su familia les dice “para que quieres ahora un título”.....
- 76- Tienen problemas familiares.....
- 77- Otras razones: (Escríbalas)

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

6.- ASOCIACIONISMO

78- Pertenece el alumnado del que es tutor/a de alguna Asociación:

SÍ	NO
----	----

79- En caso afirmativo, escriba a que Asociaciones pertenece:

80- Su alumnado pertenece a la Junta Directiva de las Asociaciones: _____

7.- PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO DEL QUE ES TUTOR/A

81- Participa el alumnado generalmente en el Centro.

Nunca	Poco	Algo	Bastante	Siempre
-------	------	------	----------	---------

82- El alumnado participaría más en el Centro de Adultos si:

El alumnado está dispuesto a participar en:

83- Organizar actividades en el Centro de Adultos.....	1	2	3	4	5
84- Colaborar en actividades que el Centro de Adultos organice	1	2	3	4	5
85- Comentar periódicos.....	1	2	3	4	5
86- Recitar poesías.....	1	2	3	4	5
87- Comentar obras literarias.....	1	2	3	4	5
88- Comentar películas de cine.....	1	2	3	4	5
89- Comentar programas de la televisión.....	1	2	3	4	5
90- Las fiestas que se organicen en el Centro de Adultos.....	1	2	3	4	5
91- Recordar historias antiguas.....	1	2	3	4	5
92- Ir al campo de merienda.....	1	2	3	4	5
93- Ir al campo para hacer senderismo.....	1	2	3	4	5
94- Disfraces en carnaval.....	1	2	3	4	5
95- Cantar coplillas en carnaval.....	1	2	3	4	5
96- Representar pequeñas obras de teatro.....	1	2	3	4	5
97- Talleres de manualidades.....	1	2	3	4	5
98- Cursos de Formación Profesional.....	1	2	3	4	5
99- Actividades con el otro Centro de Adultos.....	1	2	3	4	5
100- Actividades que se organicen en la Ciudad.....	1	2	3	4	5
101- Viaje a la Península.....	1	2	3	4	5
102- Viaje a Marruecos.....	1	2	3	4	5
103- Visitar museos.....	1	2	3	4	5
104- Charlas de temas que les interesen.....	1	2	3	4	5
105- Actividades deportivas.....	1	2	3	4	5
106- Preparación de la prueba teórica del Carnet de Conducir.....	1	2	3	4	5
107- Preparación del Acceso a la Universidad para mayores de 25 años.....	1	2	3	4	5
108- Taller de utilidades del ordenador.....	1	2	3	4	5
109- Taller de idiomas.....	1	2	3	4	5
110- Otras actividades: (Escríbalas)	1	2	3	4	5

8.- OBSERVACIONES:
