



TESIS DOCTORAL

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



**“EI PERFIL DEL ALUMNADO DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA
DEL CP FEDERICO GARCÍA LORCA,
COMO BASE PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE UN
PROGRAMA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA
MÁS ADECUADO A LA REALIDAD”**

Manuel José López Ruiz



“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”





TESIS DOCTORAL

**“EI PERFIL DEL ALUMNADO DE
COMPENSACIÓN EDUCATIVA DEL
CP FEDERICO GARCÍA LORCA,
COMO BASE PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO
DE UN PROGRAMA DE COMPENSACIÓN
EDUCATIVA MÁS ADECUADO A LA REALIDAD”**

Tesis Doctoral presentada por D. **MANUEL JOSÉ LÓPEZ RUIZ**
Dirigida por el Profesor Dr. D. FRANCISCO HERRERA
CLAVERO Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de Granada

Visto Bueno para su defensa

El Director de la Tesis

Fdo. D. Francisco Herrera Clavero

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”



D. FRANCISCO HERRERA CLAVERO Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada y director del presente Trabajo de Investigación

CERTIFICA:

Que la presente tesis doctoral titulada: “El PERFIL DEL ALUMNADO DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA DEL CP FEDERICO GARCÍA LORCA, COMO BASE PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA MÁS ADECUADO A LA REALIDAD”, constituye un trabajo de investigación original e inédito; el cual es presentado por **D. MANUEL JOSÉ LÓPEZ RUIZ**, para optar al grado de doctor.

Para que conste
Ceuta, 2006.



AGRADECIMIENTOS



Escribir los agradecimientos de esta tesis doctoral significa haber concluido un intenso trabajo realizado en colaboración con muchas personas que durante estos años me han apoyado y sin cuya colaboración hubiera sido difícil elaborarla. Trabajar junto a ellas, más allá de lo que se refiere a esta tesis, ha sido para mí un gran honor y vaya de antemano mi agradecimiento a todas. Quisiera que estas palabras no fuesen consideradas como una simple formalidad para cubrir un requisito impuesto por la costumbre, sino un sentimiento de profundo reconocimiento a aquellas personas que me han ayudado y han podido hacer esta tesis realidad.

En primer lugar quiero agradecer a toda la comunidad educativa del CP Federico García Lorca de Ceuta el haberme permitido realizar esta tesis doctoral cuyo contenido se ha basado en sus aulas.

La dirección de este estudio fue realizada por el Dr. Francisco Herrera Clavero, el cual no sólo participó en el diseño del estudio, sino también en el seguimiento minucioso de cada punto de la tesis y en la valoración de los resultados. Para mí ha sido un honor que una persona como él haya dirigido la tesis y es por eso que le dedico un especial agradecimiento, tanto por la confianza que depositó en mí, como por la amistad brindada.

Mi reconocimiento también a mis compañeros/as del equipo de Educación Compensatoria. Les doy las gracias por su colaboración, su amistad y su aliento continuo.

No podía olvidarme en este apartado de aquellas personas que han sido las verdaderamente protagonistas de este estudio, los niños y niñas del Colegio Público Federico García Lorca, fuente de inspiración y objeto fundamental de cuantas conclusiones del mismo resulten.

Finalmente, debo un agradecimiento a Eva, mi pareja, que, junto a Teresa, mi madre, han sabido comprender la importancia que para mí ha representado el poder realizar este trabajo. Ambas me enseñaron que en el trabajo la perseverancia es una de las mayores virtudes. Espero que sepan disculparme por el tiempo que les he robado. Sin su comprensión, apoyo, tolerancia y mucho amor no hubiese podido llevar a buen término esta tesis doctoral.

A las dos mujeres de mi vida, Teresa y Eva.

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”

| ÍNDICE | <u>PÁGS.</u> |
|---|---------------------|
| <u>INTRODUCCIÓN. “RAZONAMIENTO LÓGICO DEL CONTENIDO Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN”</u> | 17 |

CAPÍTULO I

“CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO”

I. MARCO SOCIAL

| | |
|--|----|
| 1. <u>CEUTA, UNA CIUDAD FRONTERA</u> | 23 |
| 2. <u>DE LA INMIGRACIÓN A LA INTERCULTURALIDAD</u> | 25 |
| 2.1. <u>El fenómeno migratorio</u> | 27 |
| 2.2. <u>Sociedades multiculturales</u> | 33 |
| 2.3. <u>La Interculturalidad</u> | 41 |

II. MARCO EDUCATIVO

| | |
|---|----|
| <u>“EL ENTORNO ESCOLAR CEUTÍ”</u> | 53 |
|---|----|

CAPÍTULO II

“MARCO TEÓRICO”

| | |
|--|-----|
| 1. <u>APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA</u> | 83 |
| 1.1. <u>Evolución histórica</u> | 89 |
| 1.2. <u>Marco teórico actual</u> | 91 |
| 2. <u>LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN ESPAÑA</u> | 93 |
| 2.1. <u>Marco legal</u> | 95 |
| 2.2. <u>Actuaciones de educación compensatoria en España</u> | 101 |
| 3. <u>LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN CEUTA</u> | 105 |
| 3.1. <u>Evolución</u> | 107 |

| | |
|--|-----|
| 3.2. Análisis de la situación actual | 109 |
|--|-----|

CAPÍTULO III

“MARCO EMPÍRICO”

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 117 |
| 2. PROBLEMA | 131 |
| 3. REVISIÓN DE REFERENTES Y/O ESTUDIOS PREVIOS | 133 |
| 4. OBJETIVOS | 139 |
| 5. HIPÓTESIS | 141 |
| 5.1. Hipótesis específicas referentes al perfil personal | 143 |
| 5.2. Hipótesis específicas referentes al perfil sociofamiliar | 145 |
| 5.3. Hipótesis específicas referentes al perfil escolar | 147 |
| 5.4. Otras hipótesis a las que el estudio intenta responder | 149 |
| 5.5. Hipótesis relacionadas con la variable extraescolar | 151 |
| 5.6. Hipótesis relacionadas con la variable bilingüismo | 153 |
| 6. VARIABLES | 155 |
| 6.1. Variables contextuales | 157 |
| 6.1.1. Variables socio-familiares | 157 |
| 6.1.2. Variables escolares | 165 |
| 6.2. Variables personales | 171 |
| 6.3. Variables cruzadas o mixtas | 215 |
| 7. METODOLOGÍA | 227 |
| 7.1. POBLACIÓN Y MUESTRA | 229 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 7.2. | INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN | 239 |
| 7.3. | PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS | 245 |
| 7.4. | TÉCNICAS ANÁLISIS | 247 |
| 8. | RESULTADOS | 249 |
| 8.1. | Datos relativos a las familias del alumnado estudiadas | 251 |
| 8.1.1. | Edad de los padres | 251 |
| 8.1.2. | Cultura | 253 |
| 8.1.3. | Nivel de formación/instrucción | 254 |
| 8.1.4. | Nivel de ocupación de las familias | 257 |
| 8.1.5. | Estructura familiar | 259 |
| 8.1.6. | Otros aspectos relevantes de los/as padres/madres: | 261 |
| 8.1.6.1. | Lugar de nacimiento y crianza | 261 |
| 8.1.6.2. | Orígenes | 262 |
| 8.1.6.3. | Número de hermanos que tuvieron los padres y madres del alumnado | 263 |
| 8.1.6.4. | Lengua materna | 264 |
| 8.1.6.5. | Nivel de capital cultural de las familias | 271 |
| 8.1.7. | Barrio de residencia | 274 |
| 8.1.7.1. | Tipo de vivienda | 274 |
| 10.1.7.1.1. | Situación de los equipamientos o bienes de consumo colectivo | 275 |
| 8.1.7.2. | Niveles socioinstructivos de la población | 277 |
| 8.2. | Datos referidos al alumnado motivo de estudio | 281 |
| 8.2.1. | Edad | 281 |
| 8.2.2. | Sexo | 282 |
| 8.2.3. | Cultura/religión | 282 |
| 8.2.4. | Lengua materna | 283 |
| 8.2.5. | Capacidades generales: inteligencia y razonamiento | 284 |
| 8.2.6. | Técnicas de base: memoria, imaginación y atención | 287 |
| 8.2.7. | Pruebas diagnósticas de las dificultades lectoescritoras y psicomotrices: dislexia y psicomotricidad | 290 |
| 8.2.8. | Niveles de adaptación: adaptación personal, familiar, social y escolar | 291 |

| | |
|--|-----|
| 8.2.9. Aptitudes específicas: Comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento numérico y razonamiento espacial | 294 |
| 8.2.10. Recorrido escolar | 296 |
| 8.2.11. Absentismo escolar | 301 |
| 8.2.12. Rendimiento académico | 302 |
| 8.2.13. Fracaso escolar | 311 |
| 8.3. Datos referidos a los centros ceutíes | 312 |
| 8.3.1. Criterios de adscripción del alumnado | 316 |
| 8.3.2. Porcentaje de alumnado según su L1 | 318 |
| 8.3.3. Ratio | 320 |
| 8.4. Datos referidos a actividades extraescolares | 325 |
| 8.4.1. Tipo de actividades extraescolares que realiza cada individuo | 326 |
| 8.4.2. Análisis de las intenciones que tienen: alumnado, familia, profesorado y administración con relación a la variable extraescolar | 333 |
| 9. CONTRASTE DE HIPÓTESIS | 339 |
| 9.1. Contraste de hipótesis sobre el perfil personal | 341 |
| 9.2. Contraste de hipótesis sobre el perfil sociofamiliar | 363 |
| 9.3. Contraste de hipótesis sobre el perfil escolar | 374 |
| 9.4. Contraste de otras hipótesis a las que intenta responder el estudio | 380 |
| 9.5. Contraste de hipótesis relacionadas con la variable extraescolar | 387 |
| 9.6. Contraste de hipótesis relacionada con el bilingüismo | 395 |
| 10. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN | 399 |
| 10.1. Conclusiones | 401 |
| 10.2. Discusión | 409 |
| 11. IMPLICACIONES | 415 |
| 11.1. En el ámbito social | 419 |
| 10.2. En el ámbito socioeducativo | 423 |
| 10.2.1. Con respecto a la realidad educativa ceutí | 423 |
| 10.2.2. Implicaciones socioeducativas con respecto al CP Federico García Lorca | 434 |

| | |
|---|-----|
| 12. <u>RELEVANCIA DE LOS HALLAZGOS, ASPECTOS DÉBILES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS</u> | 451 |
| 12.1. <u>Respecto a los hallazgos</u> | 453 |
| 12.2. <u>Aspectos débiles del estudio</u> | 455 |
| 12.3. <u>Propuestas de intervenciones futuras</u> | 457 |
| | |
| 13. <u>BIBLIOGRAFÍA</u> | 459 |
| | |
| ANEXOS | |
| Anexo 1. <u>Instrumentos</u> | 491 |
| Anexo 2. <u>Zonas limítrofes y de influencia de los centros aplicadas en la adscripción de alumnado</u> | 498 |

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”

INTRODUCCIÓN

**“RAZONAMIENTO LÓGICO DEL
CONTENIDO Y ESTRUCTURA DE LA
INVESTIGACIÓN”**



Para los que nos dedicamos a la importantísima labor de la docencia, el día a día nos plantea una serie de interrogantes que hacen de nuestro trabajo un constante proceso de investigación y reflexión constante de todo el acto educativo en sí.

Ante semejante situación, nos encontramos los que formamos parte de los programas de Educación Compensatoria en cualquier ciudad de España, con numerosos problemas para la consecución de los objetivos fijados por la propia filosofía de la enseñanza obligatoria y por consiguiente de los programas de Educación Compensatoria.

En Ceuta, dónde la Educación Compensatoria tiene un papel muy importante, surgen muchísimas dudas ante la inexistencia de propuestas específicas acordes a sus especificidades. Evidentemente, la ausencia de transferencias en materia educativa que tiene la ciudad no favorece el ajuste de los programas a sus características particulares; a pesar de ello, entendemos que siempre hay caminos para hacer que los programas se ajusten más a las realidades a las que atienden. La propia autonomía que otorga la LOGSE a los centros educativos permite unas posibilidades de cambio que, a veces, la misma administración local, es decir la Dirección Provincial de Educación en Ceuta, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, no tiene.

Esta situación constituye el punto de arranque en este proceso de investigación, cuyo objetivo del mismo es la delimitación lo mejor posible de la realidad del alumnado ceutí con riesgo de experimentar necesidades de compensación educativa, como exigencia previa e indispensable para la elaboración de propuestas ajustadas al mismo.

Dos son los aspectos principales en la labor docente del autor de la tesis para entender el porqué de esta línea de investigación: el primero, el contexto en la que la desarrolla, su ciudad, Ceuta; y, el segundo, su pertenencia al programa de Educación Compensatoria. Ambas circunstancias, le hacen, desde hace algunos años, iniciar un intenso proceso de reflexión sobre la base de la inexistencia de un Programa Marco de Educación Compensatoria adaptado a la realidad social de la Ciudad Autónoma de Ceuta; a lo que hay que unir su idea sobre lo que debe ser un programa de Compensación Educativa.

Desde los inicios de su pertenencia al programa se plantea una serie de inquietudes en la línea de analizar cuestiones relativas a sí realmente se atiende a todo el alumnado necesitado de compensación educativa y si el programa en sí

mismo actúa sobre las necesidades reales del alumnado. Quizás se atiendan “los aspectos académicos” de los/as niños/as, con un programa, más o menos confeccionado para tal fin, pero es preciso hacerse otra pregunta: ¿son los desfases curriculares de estos niños los fundamentales en la adecuada equidad de oportunidades respecto al resto de alumnado?; es más, ¿se conoce qué necesidades presenta este alumnado, personal, familiar, escolar y socialmente?; ¿se tiene en cuenta el factor lingüístico¹?; etc.

Estas y otras muchas cuestiones son las que constituyen el punto de arranque del actual estudio sobre el perfil del alumnado, con una pretensión inicial de un análisis de la población escolar ceutí al completo y cuya imposibilidad de poder llevarla a cabo de manera exhaustiva, redujo las ambiciones iniciales y centró el estudio en relación con el centro en el que ejerce docencia. La accesibilidad de la población estudiada, la colaboración de compañeros/as, y otros tantos motivos, son los que determinan la propuesta de estudio final, cuyas aportaciones se espera que constituyan líneas de investigación y actuación en el futuro en el ámbito de la compensación de desiguales en la Ciudad Autónoma de Ceuta.

¹ Alrededor de un 90%, del alumnado del C. P. Federico García Lorca cuando llega por primera vez a la escuela, no hablan el castellano, la lengua que utiliza la escuela.

CAPÍTULO I

I. MARCO SOCIAL



1. CEUTA, UNA CIUDAD FRONTERA



La ciudad de Ceuta, lugar de paso, encuentro y comunicación entre dos continentes, Europa y África, se encuentra situada en el extremo noroeste del continente africano. Sus 20 Km. de costas, bañadas por el brazo del Mediterráneo que penetran en el Estrecho de Gibraltar, transcurren frente a la costa peninsular de Andalucía occidental. Ceuta cuenta con una superficie reducida de aproximadamente 18,5 km². Goza de una privilegiada climatología, alcanzando una temperatura media anual de aproximadamente 18 grados centígrados. Pero no son estos los datos que nos interesan para comprender la situación de la educación en la ciudad.

Una característica esencial de la Ciudad Autónoma de Ceuta y que la diferencia de cualquier realidad social de su entorno, es la convivencia entre cuatro etnias o culturas: la población de origen europeo-cristiana, la musulmana de origen marroquí, la hindú de ascendencia oriental y la hebrea de origen sefardí. Además, hay que contar con una gran masa de inmigrantes de zona como Marruecos, Argelia y del África negra, que supone una proporción de inmigrantes ilegales bastante peculiar. Dichos colectivos pueblan Ceuta desde tiempos inmemoriales, a excepción del caso de los inmigrantes que viven de manera transitoria en la ciudad, y que forman parte de un fenómeno migratorio muy actual. Todo este pluralismo no ha supuesto un problema de convivencia, al menos manifiesto, circunstancia que está cambiando en los últimos años.

El desarrollo demográfico que ha experimentado la ciudad de Ceuta a lo largo del siglo XX tiene su origen en la inmigración procedente de la España peninsular y

de Marruecos. Esto hace que en los estudios demográficos desde los años 60 en adelante, se pueda constatar la existencia de una comunidad musulmana numéricamente cada vez más importante, llegando, actualmente a convertirse en una minoría mayoritaria, y que da un carácter propio a la vida de la ciudad en todas sus esferas, no quedando fuera de este influjo el campo de la educación. Hay que decir que la ciudad de Ceuta, como la de Melilla, se han visto afectada por acuerdos y leyes estatales de modo distinto al resto del territorio español (Leyes de extranjería, leyes de derechos y deberes de los extranjeros en España, Estatutos de Autonomía, etc.) como nos relata Planet (1998) que en cierta medida, han condicionado el desarrollo demográfico anteriormente nombrado.

2. DE LA INMIGRACIÓN A LA INTERCULTURALIDAD



2.1. EL FENÓMENO MIGRATORIO

Los fenómenos migratorios se han convertido en un tema de gran preocupación social, tanto para España, como para el resto de Europa. Esta preocupación es tal que analistas políticos, educadores, y toda la sociedad en general parece que están de acuerdo en destacar el fenómeno de las migraciones como una de las principales causas de los cambios sociales que se están produciendo.

En la actualidad, los movimientos migratorios han alcanzado tales proporciones, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo, que se impone una reflexión con detenimiento sobre las causas y los desafíos que plantean por su enorme trascendencia en la vida de las personas.

Existen multitud de *causas o factores generadores de las migraciones*. Pero, entre todos ellos, destaca sobremanera una idea fundamental, la desigualdad que se da en el planeta. Aún así podemos nombrar una serie de desencadenantes del fenómeno de la emigración:

- a. *Factores de carácter económico*. La búsqueda de unas posibilidades de empleo y de vida mejores lleva a muchas personas a dejar sus países y “abrirse” vida en otros con mejores perspectivas.

Según el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Pontificia de Comillas, por regla general, los inmigrantes ocupan puestos de trabajo que los nacionales no quieren, bien por su escasa cualificación laboral, bien por ser peligrosos, insalubres, inseguros o precarios, o bien por encontrarse en la economía sumergida o menos considerada socialmente.

- b. *Factores demográficos*. Los desequilibrios demográficos entre el Norte y el Sur, hacen que unos países se encuentren ante problemas verdaderamente serios, envejecimiento de la población, poca mano de obra activa, etc. Estos países, generalmente, se convierten en receptores de inmigrantes.
- c. *Causas en los países de origen*. Los países del Tercer Mundo se empobrecen cada vez más y, junto a ello, su población crece sin freno,

sufren unas condiciones políticas inestables, y están, en muchos casos, inmersos en guerras y situaciones de violencia cotidianas. Todo ello, no deja otra salida que la emigración.

- d. *Causas históricas y geográficas.* Los acontecimientos sociopolíticos también ponen su peso en la balanza de las migraciones.
- e. *Decisión personal.* No puede olvidarse una de las causas más enfatizada por los sociólogos y antropólogos estudiosos de los fenómenos migratorios, la propia voluntad del individuo que emigra. Quizás sea éste el factor más importante de análisis; pues si reflexionamos sobre la cuestión, apreciamos que, si bien el factor de pobreza del Sur y riqueza del Norte es determinante, no lo es tanto desde el momento en que no hay movimientos migratorios masivos y sólo emigran los más valientes, los que más saben, los más jóvenes y fuertes.

Todas estas causas, que no van a desaparecer sino más bien a acentuarse, probablemente, ocasionarán que los movimientos migratorios en los próximos años aumenten y se generalicen aún más de lo que ya lo ha hecho en los inicios de este nuevo siglo.

Por otra parte, los expertos señalan que los rasgos característicos de los movimientos migratorios en la actualidad son la aceleración de los flujos y la globalización de los mismos; coincidiendo en que todos los países se ven afectados por este fenómeno bien como emisores o como receptores.

España, país al igual que el continente europeo de emigración, se ha convertido hoy también y, sobre todo, en país de inmigración.

A pesar de estar España inmersa en el fenómeno de la inmigración como uno de los países receptores más importantes, el porcentaje de inmigrantes en España es todavía bajo, con relación a otros países de la OCDE.

En España viven actualmente casi cuatro millones de extranjeros. La gran mayoría de esta cifra la componen inmigrantes extracomunitarios que han llegado a nuestro país en los últimos años procedentes de África, Ibero América y Europa del Este. En los últimos tres años la afluencia de inmigrantes ilegales a nuestro territorio ha crecido espectacularmente. Así, mientras que en el año 2003 se estima que llegaron a España 370 mil inmigrantes, en 2004 esa cantidad ascendió a 650 mil y en 2005 la cifra ha sido aún superior.

En el año 2004 el porcentaje de inmigrantes sobre el total de la población española era, según datos de la OCDE, del 8,4 %. En la actualidad es posible que ese porcentaje se haya situado ya entorno al 10 %, muy cerca de las tasas de países europeos como Francia, Países Bajos o Alemania que han sido desde hace décadas países receptores de flujos migratorios. La peculiaridad española estriba en el carácter explosivo del fenómeno. España es de hecho el país Europeo que más inmigrantes recibe actualmente, absorbiendo ella sola más de una cuarta parte del total de la inmigración llegada a la Unión Europea en el último año.

En la mayoría de los países europeos el aumento de la irregularidad, en las corrientes migratorias y entre los efectivos residentes de nacionalidad extranjera, ha sido paralelo a la aplicación de políticas restrictivas en el control de los movimientos migratorios en los países más desarrollados (Castles, 2004), donde las limitaciones a la circulación de inmigrantes se han ido incrementado de forma paralela a la intensificación de los flujos. En nuestro país la situación ha sido algo distinta. Ante la situación de desbordamiento del flujo de inmigrantes que llegan a nuestro país, el gobierno español ha adoptado una política de regularización masiva de los inmigrantes ilegales que está generando un poderoso efecto llamada. Por un lado, se ha puesto en marcha el mayor proceso de regularización de inmigrantes ilegales de toda la historia mundial, un proceso que puede saldarse con una cifra de más de un millón doscientas mil personas regularizadas, considerando las posibilidades de reagrupación familiar. Por otro, se ha aprobado un reglamento de extranjería que facilita en gran medida el acceso a la legalidad de los inmigrantes ilegales que logren acceder a nuestro territorio, reduciendo a un año el periodo exigible para obtener un permiso de residencia por arraigo.

Una segunda característica del fenómeno inmigratorio español es su naturaleza ilegal. El 98 % de los extranjeros que han llegado a España en los últimos años lo han hecho ilegalmente o han incurrido en la ilegalidad una vez excedido el plazo para el que estaban autorizados a permanecer en nuestro país. Por el contrario, la inmigración legal, es decir, aquellos que han llegado a España con los permisos requeridos de residencia y trabajo ha sido prácticamente irrelevante, poco más de 20.000 ó 30.000 personas anuales fijadas por un cupo.

El hecho de que la inmigración en nuestro país haya sido y sea aún hoy prácticamente en su totalidad ilegal hace crecer exponencialmente los riesgos sociales derivados de la misma. De un lado, la entrada de muchos inmigrantes se

hace a través de mafias dedicadas a traficar con seres humanos produciéndose múltiples casos de explotación, violación de los derechos humanos, prostitución forzada e incitación a la delincuencia. En segundo término, la situación inicial o transitoria de ilegalidad dificulta en gran medida la integración social del inmigrante, da lugar a abusos laborales y provoca una propensión en el inmigrante a incumplir las normas de la sociedad receptora.

Las previsiones oficiales del Gobierno sobre la evolución de la inmigración en España se pueden encontrar en las últimas proyecciones elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre la proyección de la población española hasta el año 2050. En esta prospectiva el INE sostiene que el número de inmigrantes previsible para los próximos cuarenta años se situará en torno a los 250.000 anuales. Esta previsión significa que nuestro país recibirá entre hoy y el año 2050 nada menos que 14 millones de nuevos inmigrantes. Esta cantidad de inmigrantes implica que en ese año casi un tercio de la población española sería extranjera, en comparación con el 10 por ciento actual. España se convertiría, de cumplirse esta previsión, en el país con mayor población extranjera de toda Europa tanto en términos absolutos como relativos.

Pero como hemos dicho en el primer punto de este apartado, la ciudad de Ceuta presenta unas características muy peculiares. La inmigración también encuentra en Ceuta un proceso claramente diferenciador.

La Ciudad Autónoma de Ceuta se encuentra justamente en el centro neurálgico de la actual crisis migratoria. Su situación geográfica, la convierten en puerta de entrada a Occidente. A pesar de ello, la ciudad de Ceuta ha experimentado dos claros procesos migratorios diferenciados:

En primer lugar el análisis actual del hecho migratorio, que presenta una realidad en la que la Ciudad Autónoma de Ceuta se ha convertido en un puente para los inmigrantes subsaharianos, que cuando llegan a la misma lo hacen con el deseo de acceder al territorio peninsular cuanto antes, sin ser una inmigración que se asiente en la misma. A pesar de ello merece especial mención el caso de sus fronteras así como las de Melilla, con el país de Marruecos. En ambas ciudades españolas se han producido hace algunos meses una oleada de avalanchas en las que han participado al menos un total de 11.000 inmigrantes subsaharianos. Al parecer, en torno a 2.000 de ellos lograron acceder a territorio español. Fuentes de la Unión

Europea señalan la existencia de otros 30.000 inmigrantes subsaharianos que esperan en Marruecos y Argelia poder dar el salto hacia España.

Un segundo análisis del fenómeno migratorio nos dejará claro el peso que el mismo ha tenido en la configuración de la demografía de Ceuta. El carácter defensivo de la plaza de Ceuta durante siglos no privó a ésta, de mantener unas relaciones comerciales, irregulares, con el territorio que la circundaba. De estas relaciones surgen, a mediados del siglo XIX los primeros asentamientos de población de origen no peninsular en Ceuta, bajo el consentimiento de las autoridades. En medio siglo, es decir, a finales del siglo XIX, la población de Ceuta está constituida en su mayor parte por inmigrantes procedentes de diferentes zonas de la España peninsular. Esta masa de inmigrantes no proviene de la necesidad de mano de obra, motivo de la inmigración de la España de entonces, sino por la llegada de militares y funcionarios, así como de penados (no hay que olvidar que fue un presidio durante largo tiempo). Esta población inmigrada involuntaria, da paso, a inicios del siglo XX, a una población inmigrada voluntaria o semivoluntaria procedente, principalmente, de Andalucía, como nos indica Planet (1998).

Atendiendo a la población musulmana, no se le permitirá su asentamiento hasta bien entrado el siglo XIX, más concretamente, es el año 1860 a partir del cual se puede hablar de la existencia de una población musulmana en Ceuta. Durante el siglo XX la población musulmana va ha experimentar un crecimiento progresivo, asentándose, fundamentalmente, en las zonas periféricas de la ciudad. Pero es en la década de los ochenta cuando se produce un crecimiento exponencial de la población inmigrante marroquí en Ceuta. Desde esos años, el aumento de la población viene condicionado por:

- a. De un lado, un flujo constante de marroquíes que se asientan en Ceuta por motivos de lazos matrimoniales;
- b. De otro, el crecimiento natural de la población musulmana ceutí, con un índice de natalidad, claramente superior, al resto del territorio español y a la propia población ceutí de las otras culturas, especialmente respecto población de origen europeo-cristiana.

Todo esto conforma la situación demográfica actualmente de la Ciudad Autónoma de Ceuta, con esa mencionada minoría mayoritaria musulmana.

Lo que parece evidente es que la realidad del país, y del mismo modo, la de la Ciudad Autónoma de Ceuta, ha cambiado notablemente. De una sociedad

claramente monocultural se ha pasado a una realidad multicultural. La Ciudad Autónoma de Ceuta se convierte así en un ejemplo de máximo exponente de esta nueva situación.

2.2. SOCIEDADES MULTICULTURALES

La última frase del anterior apartado permite que en el análisis de este bien podamos tomar como eje a la Ciudad Autónoma de Ceuta como modelo de sociedad multicultural tanto en las características, las necesidades y los síntomas más significativos que comparten la mayoría de las sociedades multiculturales.

La sociedad ceutí presenta actualmente una composición culturalmente diversa fruto de flujos migratorios sucedidos antaño y que siguen dándose hoy día de manera diferente. Comparte con este tipo de sociedades una configuración cultural compuesta por un grupo dominante, que ha generado su cultura en el territorio mismo y diversos grupos sociales, más o menos subalternos, que proceden de otros lugares en base a motivos distintos (económicos, sociales, etc.). Este tipo de contexto se caracteriza por presentar conflictos y relaciones interculturales de muy distinto signo y a distintos niveles, que en muchos casos adolece una serie de síntomas, tales como:

1. Exclusión social y económica

Las personas inmigradas sufren en mayor medida la exclusión social y económica que se encuentra presente en nuestras sociedades. En el mercado de trabajo se puede apreciar una clara división étnica-cultural que provoca que una gran parte de esa población fruto de una inmigración a veces lejana y, otras no tanto, presente una inserción laboral precaria respecto a sus pares del grupo dominante, que en gran medida no favorece las relaciones interculturales adecuadas, dificultando que establezca y mantenga vínculos con el resto de la sociedad ceutí.

De un lado, aparecen los excluidos, en su mayoría formados por esos grupos minoritarios con unos sentimientos identitarios cada vez más cercanos a su cultura originaria; de otros, los no excluidos que encuentran una justicia social óptima desde el momento en que defienden que el motivo de la exclusión de muchos individuos se debe a su condición cultural, a su escasa “integración” a la nueva sociedad que “les abre los brazos”, y que ellos y sólo ellos pueden remediar esa condición de

exclusión. Esta podría ser la radiografía de la Ciudad Autónoma de Ceuta, en lo referente a este primer indicador.

2. Desconocimiento mutuo entre las personas de distintos orígenes culturales

El conocimiento que cada uno de los grupos culturalmente diversos que configuran la población ceutí es mínimo y la mayor parte de las veces estereotipado, destacándose sus aspectos más folclorizados y/o más negativos, con lo que se refuerzan los prejuicios y las estigmatizaciones de unos grupos a otros.

Obviamente, esto no favorece el acercamiento y la formación de una sociedad por todos y para todos. Quizás esté en esta cuestión la variable de mayor peso que provoca un freno en la transformación de estas sociedades multiculturales en verdaderas sociedades interculturales. El desconocimiento de los otros, es sabido por todos que lleva a los individuos que forman una sociedad a la falta de comprensión de muchas de sus costumbres, de sus creencias, en definitiva, de su identidad; esto genera valoraciones de las mismas, en la mayor parte de las ocasiones, lejanas de la realidad, cargada de prejuicios, de estereotipos y lejos de contribuir a las necesidades de las nuevas sociedades. Necesidades cercanas a la formación conjunta de las nuevas realidad en sociedades justas, dónde la cohesión social sea el motor de construcción de las mismas.

Evidentemente, este fenómeno no se aprecia de forma unidireccional, es decir, no se da exclusivamente del grupo dominante a los minoritarios, sino que se convierte en una especie de “partido de tenis” dónde la pelota es devuelta una y otra vez.

3. Ausencia de relaciones entre personas y comunidades de distintos orígenes culturales.

En líneas generales podemos decir que en la Ciudad Autónoma de Ceuta no se establecen relaciones entre personas y comunidades de distinto origen cultural, excepto en casos puntuales y excepcionales. A lo más se vive una situación de mutua tolerancia y de coexistencia, compartiendo un espacio, a veces de trabajo, otras de estudio, etc.; pero con interrelaciones y cooperaciones muy débiles entre miembros de las distintas comunidades. Esta falta de relaciones dificulta la superación de los desencuentros propios de una situación de contacto entre distintas comunidades

culturales. Esta realidad contrasta sobremanera con el diagnóstico que desde las instituciones locales se hace de la situación, catalogada en numerosas ocasiones como ejemplo de plena convivencia entre culturas, generadora de premios a la convivencia, etc. Valga esta anécdota de fotografía del enmascaramiento de un mal endémico de la ciudad: “dar la espalda al fenómeno de las relaciones interculturales, que esta tomando, cada vez con mayor peso, tintes de problema”.

El objetivo de una sociedad multicultural como la ceutí no puede ser otro que, afrontar convenientemente el desafío de la diversidad cultural, para llegar a ser realmente intercultural. En este sentido, la cohesión y la armonía social se articularían, no a pesar de las diferencias, sino gracias a ellas. Y para alcanzar este objetivo se hace preciso trabajar en tres líneas específicas:

a. *Integrar toda la sociedad a una realidad culturalmente pluralista.*

Un proceso que se caracterice por una noción integradora que haga que el esfuerzo venga de todos los grupos. No debemos olvidar que la palabra “integración²” hace referencia a todas las partes que componen un conjunto y que, con su propia dinámica y existencia, lo mantienen íntegro. Desde esta visión podemos concebir la integración como un proceso que concierne a todas y cada uno de las personas de una sociedad y no sólo a aquéllas que han inmigrado después de que lo hicieran los que forman parte del grupo dominante. Además, este concepto conlleva afrontar juntos y con una actitud de normalidad y no de excepcionalidad una nueva realidad social caracterizada por una creciente diversidad cultural.

En el mismo sentido se puede afirmar que para que la integración tenga éxito, al menos debe responder a: un esfuerzo de los que llegan a la sociedad que los acoge; otro, no menos importante, de la sociedad receptora hacia la adaptación de los inmigrados; y el establecimiento de canales de comunicación adecuados entre los que llegan y los que viven en ese lugar.

² Para mejor comprender esta orientación sobre la noción de integración, es bueno referirse a la etimología de la misma palabra, tal y como lo hace P. Grudzielski (1999) en Coll (2001:36) “Integer” en latín significa “entero”, “completo”. *Integratio* significa entonces el proceso por el que un objeto, un cuerpo, un organismo, una sociedad deviene completa. Evidentemente una definición de este tipo no puede ser aplicada a una persona. La idea de una persona “que deviene completa” es un contrasentido. La palabra en cuestión se aplica, pues, al todo y no a la parte. Entonces en las cuestiones sociales la integración también debería concernir el conjunto de la sociedad y no a sus miembros (personas o grupos). No obstante, por alguna razón que no se explica, el sentido de este término no ha sido asumido en los discursos y políticas en materia de inmigración, etnicidad o raza”

La integración es un proceso de mutuo aprendizaje y construcción de nuevas relaciones intercomunitarias, tal y como ya proponía hace algunos años A. Perotti (1989). La integración debe permitir que el recién llegado se convierta en miembro activo en la sociedad a la que se incorpora en todas las facetas de la misma.

El mayor esfuerzo ha de venir de aquellos grupos culturales que lleven más tiempo en ese territorio, pues en cierto modo ostentan el poder y son los que pueden adoptar más medidas en esa línea.

b. Articular la cohesión social sobre una base comunitaria.

Cuando hablamos de cohesión social debemos recurrir a dos conceptos que nos facilitan su entendimiento: uno bastante trabajado al hablar de estas cuestiones, la identidad; otro, que no ha sido vinculado a menudo con esta temática, la confianza.

Abordamos en ese orden ambos conceptos. La identidad es un concepto clave cuando hacemos referencia a las posibilidades de integración de los individuos a las nuevas sociedades. La cuestión radica en lo que en palabras de Maaulof (2.001) se denomina “el conflicto de identidad” tanto del recién llegado, como del que reside en ese lugar.

La identidad de un individuo se forma como nos dice Latorre (2003) en el proceso dinámico de las interacciones de este con las otras personas, grupos e instituciones. De ahí que la pertenencia a un grupo étnico no constituya la principal identidad de un individuo, sino una más.

Cuando el autor del estudio leyó “Identidades asesinas”, de Maaulof comprendió perfectamente las interacciones que se dan en la configuración de las identidades humanas.

_desde que dejé Líbano en 1976 para instalarme en Francia, cuántas veces me habrán preguntado, con la mejor intención del mundo, si me siento “mas francés” o “más libanés”. Y mi respuesta es siempre la misma: “¡Las dos cosas!”. Y no porque quiera ser equilibrado o equitativo, sino porque mentiría si dijera otra cosa. Lo que hace que yo sea yo, y no otro, es ese estar en las lindes de dos países, de dos o tres idiomas, de varias tradiciones culturales. Es eso justamente lo que define mi identidad. ¿Sería acaso más sincero si amputara de mí una parte de lo que soy?

Por eso a los que me hacen esa pregunta les explico con paciencia que nací en Líbano, que allí viví hasta los veintisiete años, que mi lengua materna es el árabe, que en ella descubrí a Dumas y a Dickens, y los Viajes de Gulliver, y que fue en mi pueblo de la montaña, en el pueblo de mis antepasados, donde tuve mis primeras alegrías infantiles y dónde oí algunas historias en las que después me inspiraría para mis novelas. ¿Cómo voy a olvidar ese pueblo? ¿Cómo voy a cortar los lazos que me unen a él? Pero por otro lado hace veintidós años que vivo en la tierra de Francia, que bebo su agua y su vino, que mis manos acarician, todos los días, sus piedras antiguas, que escribo en su lengua mis libros, y por todo eso nunca podrá ser para mí una tierra extranjera.

¿Medio francés y medio libanés entonces? ¿De ningún modo! La identidad no está hecha de compartimentos, no se divide en mitades, ni en tercios o en zonas estancas. Y no es que tenga varias identidades: tengo solamente una, producto de todos los elementos que la han configurado mediante una “dosificación” singular que nunca es la misma en dos personas._ (Maaulof, 2001: 9-10)

Lo que Maaulof nos quiere decir con sus palabras, es que en la identidad de cada persona hay muchos componentes: lenguas, formas de vivir, creencias, gustos culinarios, formas de relación, etc. de influencia diversa. Esta situación la viven en la actualidad muchos alumnos/as, inmigrantes de primera, segunda, tercera o incluso cuarta generación que tenemos en nuestras aulas. Alumnado que, si se siente libre para configurar y vivir su identidad, disfrutará de una situación enriquecedora; pero por el contrario, si se les mira con desconfianza, la vivirán de forma traumática, serán incomprendidos y generarán desconfianza y hostilidad.

Aparece otro concepto fundamental para trabajar la cohesión social: la confianza.

El término confianza no ha sido tradicionalmente asociado al campo educativo. Es a partir de los debates del cuarto seminario de trabajo sobre interculturalidad³ que tuvo lugar en mayo de 1999 en el Departamento de Ciencias Económicas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad

³ El seminario trataba sobre el tema “La mundialización y el desafío de la interculturalidad”.

Mohamed V de Rabat, cuando empieza a entenderse que la confianza tiene un papel fundamental en las relaciones interculturales.

De esta manera, con el objeto de ver hasta dónde podría funcionar la confianza como mecanismos de reducción de complejidad en las dinámicas interculturales, un equipo pluridisciplinar dirigido por Edgar Weber se reúne en la Universidad de Toulouse-le-Mirail, en mayo de 2002. Tomando previamente como base las reflexiones de Niklas Luhmann, llegan a estas conclusiones:

- a) La confianza es una apuesta, hecha en el presente, hacia el futuro y que se fundamenta en el pasado. Es decir, las relaciones interculturales se basan en la confianza entre individuos o grupos. El carácter de estas relaciones en el presente y en el futuro radica en la confianza-desconfianza⁴ que exista entre los individuos o grupos fundadas en el pasado.
- b) Tal es así que una completa ausencia de confianza impediría a una persona ser lo que es. El simple hecho de levantarnos, salir a la calle, interaccionar, etc. exige una dosis de confianza.
- c) Se hace necesario trabajar en la línea de reducir la desconfianza intercultural entre los individuos y/o grupos para que aumente la confianza.
- d) La base de la confianza está en el presente, en la dimensión compleja de todo lo nuevo, lo no familiar lo extraño. Uno confía en lo familiar antes que en lo desconocido. Es por ello, que el contacto entre culturas sea trascendental. Vivir en espacios separados, dónde no se comparten barrios, escuelas, etc. es un error si queremos que exista confianza entre sujetos. La vida compartimentada de los grupos no genera más que desconfianza, con unas relaciones interculturales no deseadas.
- e) El problema de la confianza consiste en el hecho de que el futuro contiene muchas más posibilidades de las que podrían actualizarse en el presente, y del presente transferirse al pasado, lo que provoca incertidumbre.
- f) La confianza aparece ligada a la incertidumbre. El control de la incertidumbre es importantísimo en las relaciones interculturales.

⁴ La desconfianza se puede entender como la ausencia de confianza.

- g) Los dos motores básicos de la activación y la potenciación de la desconfianza son dos sentimientos, subjetivos, uno centrado en el individuo, basado en la valoración personal de la propia vulnerabilidad, el otro centrado en la conducta de los demás, basado en la valoración del sentimiento de incertidumbre.
- h) *“La educación de la confianza” se facilitará con una disminución del sentimiento de incertidumbre y del sentimiento de vulnerabilidad ... Si la confianza emerge con la desactivación de la desconfianza, y la desconfianza se activa con el sentimiento de incertidumbre y el sentimiento de vulnerabilidad, si damos herramientas al individuo para hacer disminuir estos dos sentimientos, no parece haber ninguna objeción para concluir que facilitaremos la emergencia y la consolidación de la confianza”* (Carbonell 2003:10).

De acuerdo con Carbonell, los dos ejes sobre los que ha de sustentarse el trabajo de educar la confianza son: de un lado, la educación en y para el respeto de la igualdad del ser humano, sólo desde ella reduciremos el sentimiento de vulnerabilidad de un individuo, en la medida que aumentemos su autoestima y consigamos que se considere igual a los demás; de otro, la educación en y para el respeto de la diversidad que incide en el sentimiento de incertidumbre, que nos permitirá un mejor conocimiento y comprensión del otro, una mejora de las habilidades de relación social y gestión de conflictos, así como, desarrollar la capacidad de empatía, de este modo, se reducirá notablemente el sentimiento de incertidumbre que se despierta ante el “otro, el diferente a nosotros”.

c. Luchar contra toda forma de exclusión

No es nuevo decir que las personas que llegaron las últimas han encontrado menos posibilidades laborales y, por consiguiente, de inserción social en las sociedades de acogida. Pero no menos cierto es decir que esa situación está lejos de ser puntual de un momento determinado de coyuntura inmigratoria, es decir, tras varias generaciones en los países de acogida las familias que un determinado día llegaron de la mano de la inmigración siguen ocupando una situación laboral muy diferente a la de la población, conocida habitualmente como autóctona.

La Ciudad Autónoma de Ceuta presenta esta realidad, y es una situación que provoca, además de exclusión social, situaciones potenciales de racismo y xenofobia.

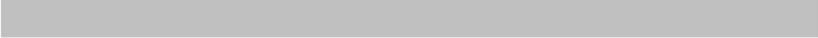
Estos mecanismos de exclusión social y precariedad laboral afectan también a una parte importante de la sociedad receptora, de este modo se hace necesario actuar para que las competencias profesionales e intelectuales de las personas sean valoradas y puestas al servicio de toda la sociedad independientemente de razones de sexo, cultura, religiones y demás aspectos que hoy día son motivo de discriminación.

Esta realidad cuestionará muchas de las respuestas que desde la sociedad de acogida deben darse a este fenómeno. Que nuestro país se ha convertido en una sociedad multicultural, con las diferencias que puedan tener las distintas regiones que lo componen, no permite discusión alguna. Ahora bien, si preguntamos si *¿España es una sociedad intercultural?* La cuestión ya admite dudas. Aclaremos algunos aspectos sobre interculturalidad, un término muy de moda en estos tiempos y no siempre entendido de manera clara.

No cabe duda, que la inmigración tarde o temprano nos iba a llevar a interesarnos o, al menos, a cuestionarnos, la interculturalidad.

El fenómeno de la inmigración, por lo tanto, provocará una serie de retos a la sociedad y, como es lógico, al propio sistema educativo. Entre estos retos, el tratamiento a la diversidad cultural propia de esos fenómenos migratorios, parece un problema bastante claro para los países occidentales. De la fuerte tradición monocultural se ha de dar respuesta a una realidad multicultural cada vez mayor. En este sentido las políticas y prácticas educativas se están viendo sometidas a un proceso de transformación que viene orientado desde diferentes perspectivas (Alegret, 1991).

2.3. LA INTERCULTURALIDAD



De todos es aceptado el hecho de que las sociedades modernas, y como parte de ellas nuestro país, tienen entre sus rasgos esenciales la heterogeneidad social, cultural y lingüística. Ejemplo de ello lo vemos en países como el Reino Unido con una quinta parte de su población de raza negra; Francia, con el Islam como segunda religión después del catolicismo; etc. Igualmente nuestro país presenta una gran heterogeneidad en los ámbitos culturales, lingüísticos y de identidades de su población. Como enunciamos anteriormente, en la ciudad de Ceuta esta heterogeneidad se hace notar de forma peculiar y desde hace ya bastantes décadas.

Ante esta cuestión surge un interés creciente en los últimos años por la interculturalidad en España. La pregunta que cabe hacerse ante esta preocupación por la interculturalidad es la siguiente: por qué surge esta inquietud en este momento, cuando la diversidad ha estado presente entre nosotros desde siempre. Hay quienes sostienen, como Villar (1992), que ha sido la educación multicultural la que ha tenido que mostrar la idea de diversidad y su respeto. Pero como nos dice García et. Al (1999), la lógica y la propia evidencia de los datos ponen de relieve que el proceso ha sido el contrario: la imposibilidad de ocultar más la realidad diversa ha llevado al nacimiento de esa preocupación por la interculturalidad.

Como antes dijimos, desde décadas España ha sido un país eminentemente de emigrantes, pero hace más de una década se ha convertido en un país de destino para muchos emigrantes de otros lugares. Parece anecdótico, que la emigración del centro de Europa y de los países de Primer Mundo no suscitara en los investigadores y en el propio personal docente reflexión alguna en torno a la necesidad de una educación intercultural. Sin embargo, esta reflexión si va a generarse a partir de la llegada de inmigración procedente de determinadas zonas, tales como Marruecos.

En el tratamiento de la interculturalidad en el contexto educativo español, se produce una relación dicotómica entre diversidad y nacionalidad-religión-procedencia geográfica. De esta manera hablamos de diversidad cuando existen diversas nacionalidades, religiones o diversos lugares de procedencia. Valga el

ejemplo del autor citado anteriormente cuando nos habla de la situación de los gitanos, para los que el sistema educativo no se ha propuesto nunca una educación intercultural como tal, ya que el colectivo gitano hablaba el mismo idioma, y compartía un repertorio cultural conocido, aunque no compartido.

Si atendemos a los inicios de la educación intercultural en España, encontramos como acciones pioneras las llevadas a cabo en Ceuta, Salamanca y Sitges con tres congresos en 1991, 1992, y 1990, respectivamente, que no vienen a demostrar más que un desconocimiento de la realidad de la que hablan, según palabras del autor citado anteriormente.

Por otro lado, los modelos sobre educación intercultural utilizados han sido importados de otros países dónde fueron desarrollados y experimentados. Nuestro país lo que hace es adaptarlo al contexto social y escolar español, pero peca de contenido teórico y poca aplicación práctica, por lo que las investigaciones al respecto son escasísimas, cuando no nulas.

Las minorías culturales y lingüísticas surgidas como consecuencia del hecho migratorio con carácter general, se tornan en la ciudad de Ceuta como “minorías mayoritarias”, es decir, minorías con referencia al estado pero casi mayoría si los datos se refieren a la ciudad.

Esto evidentemente ha de tener su reflejo en los sistemas educativos nacionales, y como no, en el ceutí. De una escuela, la española, con una tradición homogeneizadora cultural y lingüísticamente con resultados no del todo satisfactorios para los intereses del Estado-Nación, valga los ejemplos de los catalanes y los vascos; se ha de pasar a una escuela que ha de afrontar los nuevos retos que se le han presentado ante sí: heterogeneidad cultural, lingüística y de identidad.

El cambio de actitud de la sociedad en general y del sistema educativo en particular se hace ahora aún más necesario. Se ha de romper con muchos modelos aceptados durante años como satisfactorios y abrir las escuelas a una realidad social a la que tiene la obligación de responder. Sin embargo, el camino a recorrer no está exento de problemas; las reticencias aparecen con mayor claridad cuando la diversidad de nuestras aulas se debe a minorías culturales y lingüísticas que provienen de los “países pobres”, fundamentalmente cuando las migraciones se han originado en África, y más concretamente, en el Magreb.

Es como nos decía el profesor García cuando hacía referencia a esa relación dicotómica que en estos casos se produce entre diversidad y nacionalidad-religión-procedencia geográfica.

En principio la escuela no olvida estas cuestiones cuando en la aplicación de la LOGSE promueve unos nuevos currículos en los que se hace una valoración positiva de la realidad pluricultural y plurilingüe de España. Aspecto no del todo formulado y interpretado para todos, pues en el caso de las minorías provenientes de la inmigración, la asimilación es el motor que mueve al sistema, bajo el lema de la integración, entendida no como antes comentamos al hablar de las sociedades multiculturales, según la cual de lo que se trata es de incorporar sin más a estas nuevas personas al patrón cultural y lingüístico mayoritario.

De este modo la interculturalidad, o mejor dicho la educación intercultural queda relegada a voluntarismos de unos/as pocos/as profesionales que, en el mejor de los casos, se esfuerzan por llevar a cabo el principio de significatividad del aprendizaje, acercando contenidos propios de la cultura de los chicos y chicas, “tolerando” (bonita palabra para el que tolera, no para el tolerado) prácticas culturales de determinados colectivos, etc.

No puede negarse que tras una gran cantidad de profesionales de la educación existe una actitud favorable a la incorporación de la llamada “educación intercultural” con el objeto de facilitar los procesos educativos con el alumnado que presenta esa diversidad, aunque, no menos cierto es decir que existe un desconocimiento sobre lo que es la educación intercultural.

Es conveniente hacernos la siguiente pregunta: ¿qué entendemos por educación intercultural?

Besalú (2002) hace una aproximación muy acertada de lo que no es y lo que es la educación intercultural.

La educación intercultural no es:

- a) La asimilación pura y simple de los alumnos pertenecientes a minorías culturales en nombre de una pretendida igualdad de oportunidades.
- b) La introducción en los currículums de elementos fragmentarios de las culturas minoritarias.
- c) La presentación de las otras culturas como un todo acabado, estático y homogéneo, independiente de los sujetos reales que son portadores.

- d) La organización de jornadas, semanas o fiestas, desligadas de la programación anual y de la vida ordinaria de los centros.
- e) La creación de aulas o centros especiales para escolarizar a los alumnos de culturas minoritarias con el pretexto de atender mejor la diversidad.

La educación intercultural es:

- a) Preparar a todos los alumnos y ciudadanos para vivir en sociedades multiculturales.
- b) Poner en cuestión la selección cultural, pretendidamente representativa, de los currículum escolares.
- c) Enfatizar la promoción de las condiciones de intercambio y comunicación en los centros, más que potenciar las diferencias.
- d) Respetar todas las culturas y no acriticamente, sino con ánimo de comprenderlas y criticarlas en su globalidad compleja y dinámica.
- e) Luchar activamente contra las discriminaciones racistas y xenófobas a todos los niveles, estructural, cognitivo, ideológico y, lógicamente, de comportamientos y actitudes.

El propio Departamento de enseñanza de la Universidad de Girona marca, en sintonía con estas ideas, cuatro grandes objetivos de la educación intercultural:

1. Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos; acogerlos y aceptarlos como personas; cuidar de su seguridad socio-afectiva; etc.

2. Potenciar la igualdad de oportunidades académicas de todos los alumnos: buscar el máximo rendimiento escolar; teniendo en cuenta las experiencias y los conocimientos previos de todos los alumnos; manifestar expectativas positivas respecto a sus posibilidades; etc.

3. Cultivar actitudes interculturales positivas; apertura, empatía; superar prejuicios; potenciar el sentido crítico respecto a todas las culturas, comenzando por la propia; etc.

4. Potenciar la convivencia y la cooperación entre los alumnos dentro y fuera de la escuela; facilitar la integración socio-afectiva; resolver positivamente los conflictos; trabajar las habilidades de comunicación y de acción cooperativa; etc.

Una mayor aproximación encontramos en el Decálogo que sobre educación intercultural hace Carbonell (2000a). El autor articula la educación intercultural, cívica y antirracista a partir de diez normas que pueden resumirse en:

1. El respeto por las personas.



2. La construcción de identidades responsables.
3. La aportación de aprendizajes significativos para todo el alumnado.

Todas esas normas parten de la convicción de la igualdad de todos los hombres y mujeres, sin la cual la educación intercultural no alcanzará ningún éxito.

Como nos indica el autor, la raíz de la educación intercultural está en la conciencia de la sociedad, y por ende en la del sistema educativo. Difícilmente puede atenderse a personas que presentan una diversidad cultural, lingüística y de identidades si no se tiene la fuerte convicción de que los seres humanos somos iguales en dignidad. De este modo, lo primero que las sociedades multiculturales tienen que trabajar es hacer ver esa igualdad de todos y cada uno de sus ciudadanos y ciudadanas.

Estos son los grandes pilares, para el autor, sobre los que ha de asentarse un Proyecto Intercultural: la convicción de la igualdad de los seres humanos y el respeto a la diversidad. Si bien, nunca hemos de empezar por el segundo de ellos, sin tener afianzada la convicción de la igualdad humana.

No es tanto una cuestión de “tolerancia” (incido en la idea de lo acertada que es la palabra para el tolerante y lo desacertada para el tolerado) ante la diversidad cultural, lingüística o de identidades, sino dejar de utilizar esa misma diversidad como pretexto para la exclusión social. Olvidemos tolerantes y tolerados y adoptemos la convicción de que *“somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar en este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados es una tarea mucho más difícil”* (Carbonell, 2000a: 1).

Pero esta tarea no es exclusiva de los centros educativos, sino que es toda la sociedad la que debe luchar en ese convencimiento; y es más, esa lucha ha de empezar fuera de las escuelas.

Es cierto que la solución de los problemas relacionados con la diversidad: racismo, malas o inexistentes relaciones interculturales, exclusión social, etc., es una responsabilidad educativa, pero no exclusivamente, y mucho menos estrictamente escolar.

Actuar en esta dirección trae consigo aparejado la necesidad de hacer discriminaciones positivas, al menos mientras persistan las negativas y las situaciones precariedad de determinados grupos, con el objeto de conseguir una sociedad más justa para algunos colectivos, que a buen seguro implica una sociedad más justas para todos.

Siguiendo al mismo autor, en su segunda “norma”, nos hace ver que el respeto a las personas no implica la aceptación de todas sus costumbre o actuaciones. Esta cuestión está muy ligada a la concepción que tengamos de integración. Anteriormente comentamos que la integración no puede ser la excusa para “obligar” a los más débiles a una situación de sumisión. No es posible hablar de integración si no existe un respeto mutuo. Carbonell (2000b) lo deja bastante claro cuando nos dice que la integración es algo que hay que ganarlo en el día a día, en el ejercicio, por parte de todos de la justicia social, luchando contra todo tipo de exclusión a favor de una igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos.

-Se trata de una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes que nos implica a todos, excluyentes y excluidos, en el sentido de que pone de manifiesto la conocida sentencia: -Mientras exista un solo esclavo, nadie puede sentirse libre-. Se trata, pues, de crear conjuntamente un nuevo espacio social, ahora todavía inexistente, que estará regido por unas nuevas normas nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta. Integración, creatividad y negociación son conceptos inseparables. La enseñanza-aprendizaje de esta convivencia, de esta negociación, de esta creatividad debe ser el corpus fundamental de la educación cívica intercultural y antirracista- (Carbonell, 2000a:2).

A pesar de todo, en muchas escuelas se reduce la interculturalidad a un mero ejercicio de ayuda indirecta a diferenciarnos. Queda interpretada como lo que la cultura de los otros o la nuestra es capaz de aportar a las demás en sus aspectos más folclóricos. Cuando el objetivo sería destacar lo que nos une más que lo que nos separa. Si no obramos así, a pesar de que las intenciones sean las mejores, al hacerse manifestaciones dónde cada colectivo hace notar sus diferencias con jornadas de pinchitos morunos, cuscús, té verde,... estaremos, sin ningún lugar a dudas, escondiendo, enmascarando una situación de relaciones de poder, marginación, de dominación existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de las minorías. Además las apariencias evidenciaran una realidad muy lejana a la

cotidiana, dónde en muy pocas ocasiones hay lugares, o mejor dicho, se utilizan lugares de interrelaciones entre los grupos.

La gestión de los conflictos exige abordarlos cara a cara y no tratar de enmascararlos.

Como nos indica el propio Carbonell (2000a) no debe entenderse esta cuestión de manera distorsionada. No se trata de que algunos aspectos de las lenguas y culturas de los grupos minoritarios no deban aparecer en el currículo. Cómo vamos a desaprovechar ese grandísimo capital cultural de los diferentes grupos que componen una sociedad. Acaso podemos olvidar uno de los principios sobre el que se debe sustentar la educación de ese alumnado, la significatividad.

La entrada de la LOGSE trajo asociado una serie de cuestiones, al menos en la teoría, como: la comprensividad, la zona de desarrollo próximo, la significatividad, etc. Todas ellas muy conocidas por los docentes, pero escasamente llevadas a uso, al menos con los individuos que “son diversos culturalmente”.

También sabemos que es difícil que el aprendizaje pueda darse con garantías si el/la alumno/a no se siente reconocido, si su diversidad es más un problema que algo enriquecedor, si su pertenencia étnica, cultural y religiosa la vive de manera vergonzante, si la utilización de su lengua materna es motivo de castigos y desagradados, si las expectativas de los que le enseñan son negativas respecto a su aprendizaje, si socio-afectivamente no se siente valorado, pero no parece importar mucho esta cuestión en muchas escuelas. Aplíquese esta cuestión a la escuela ceutí en general, cuando soporta las tasas de fracaso escolar que parte de su alumnado, concretamente el que posee el Dariya⁵ como lengua materna cuando ingresa en la escuela, sufre en la enseñanza obligatoria, y no digamos en la post-obligatoria.

Todos y todas vamos a formar parte de una futura sociedad que debería apostar por dosis de una mayor justicia social. El propio sistema educativo tiene claro, al menos en los documentos legales que definen la enseñanza obligatoria, que el verdadero objetivo de la misma es la formación de ciudadanos.

Para conseguir este fin no podemos olvidar que lo que es desigual de entrada no debe ser tratado del mismo modo. Ese es el principio de igualdad en el que, como el autor de este escrito, creen muchas personas. Si la educación se quiere convertir en motor de cambio para una sociedad más cohesionada y justa, pronto tendrá que

⁵ El Dariya es una variante del chelja, dialecto oral no normativizado propio del norte de Marruecos (Yebbala-: Castillejos, Tetuán, Tánger, Larache, etc.); aunque hay quienes lo confunden con otras variantes del chelja, tales como: sus o susi, propio del sur (Añadir, Marrakech, etc.); yaian, de la zona del Atlas o tamazirth, de la zona del Rif, cercana a Melilla.

buscar que en sus escuelas se haga efectivo este principio. No se puede exigir niveles mínimos iguales para todos, la diversidad nos dice que no todos somos iguales de inicio. Puede parecer esto una contradicción respecto a todo lo nombrado hasta ahora, pero no es así, la desigualdad con la que muchos chiquillos y chiquillas acceden y cursan sus estudios obligatorios está ahí. Pero esa desigualdad la puede multiplicar el sistema cuando no aplica el principio de igualdad: respetando el ritmo, tratando adecuadamente en función de las singularidades de cada uno, favoreciendo el desarrollo individual, etc. Es esperado que cada sujeto llegue a desarrollarse al máximo, pero siempre a partir de sus propias potencialidades y sin olvidar las circunstancias en las que se desarrolla.

Las capacidades de los alumnos y alumnas al ingresar en la enseñanza obligatoria son diferentes, pero el objetivo que el sistema se marca con ellos y ellas es el mismo, la condición de ciudadanos y ciudadanas.

Quizás de entre todas las variables que se vayan a presentar en este estudio la más determinante para esta condición de ciudadanos con oportunidades de éxito personal, académico y profesional sea la lengua, como herramienta de comunicación y de relación en una sociedad. No vamos a entrar en estos momentos a hacer un análisis pormenorizado de la misma, queda éste aplazado para cuando estudiemos dicha variable.

Al mismo tiempo, la situación se complica sobre manera si se pretende una educación intercultural manteniendo lo que se ha denominado “concentraciones artificiales”. Situaciones en la que los criterios de adscripción del alumnado se rigen por cuestiones relacionadas con la procedencia cultural del mismo. De este modo este alumnado que presenta dicha diversidad suele “ubicársele” en unos centros y no otros. Dándose una huida del alumnado “autóctono” de los centros que albergan a este tipo de alumnado. De este modo, se da una doble red dentro de la enseñanza pública, los centros en los que se concentran este tipo de alumnado y aquellos en los que no. Sin tener en cuenta las diferencias que existen con relación a esta cuestión entre la enseñanza pública y la privada. Este tema lo trataremos en otra de las variables de estudio, es por ello que ahora no lo analicemos como el impacto e importancia que requiere.

Un verdadero proyecto intercultural debe hacer que la sociedad, en general, y el colectivo docente, en particular, reconozcan su ignorancia, sus prejuicios y los estereotipos que impiden un verdadero cambio de actitudes. De este modo se ha de

iniciar un verdadero proceso de cambio de actitudes; y un, no menos importante, cambio de aptitudes. Este último a través de una eficiente formación inicial y permanente específica.

Esto hará que los docentes inicien un proyecto de educación cívica intercultural y antirracista reflexionando sobre cuatro condiciones previas sin las cuales, en palabras de Carbonell (2000a) no puede hablarse propiamente de educación intercultural:

- (a) La primera se refiere a la urgente y necesaria acción de tomar conciencia y ver en nosotros mismos la existencia de actitudes excluyentes y discriminatorias con respecto a determinados colectivos o parte de sus miembros, basado en prejuicios, estereotipos y una gran dosis ignorancia.
- (b) Otra segunda condición, consistente en darnos cuenta de las repercusiones que dichas actitudes excluyentes y segregadoras tienen en la producción, el mantenimiento y la reproducción de las injustas estructuras de estratificación social vigentes, dónde unos nacen abocados a la más clara realidad de exclusión social.
- (c) Pero con esto no es suficiente, hay que identificar los mecanismos y procesos mediante los cuales se pretenden explicar, justificar y legitimar las actitudes excluyentes y desigualdades sociales, esforzadas en hacer a los excluidos “culpables” de su exclusión.
- (d) En último lugar, luchar por cambiar esas actitudes reconociendo y haciendo explícito el hecho de la igualdad y el derecho que todos tenemos a mejorar las situaciones que, a veces, nos tocan vivir. Se trata de intentar cada día que convicciones y actuaciones se complementen.

Además, se hace necesario llevar a cabo un proceso de formación permanente que facilite el conocimiento más exhaustivo de los grupos a los que atendemos, de estrategias adecuadas para intervenir con ellos. Sólo si los profesionales de la educación inician este proceso de transformación personal y, a su vez, de formación podrán sumarse a los que ya desde tiempo llevamos luchando por estas convicciones en solitario.

II. MARCO EDUCATIVO



EL ENTORNO ESCOLAR CEUTÍ

Parece conveniente en todo estudio delimitar el contexto dónde éste se ubica. Una vez situada la investigación en el marco social de referencia, es el momento de analizar el marco educativo.

Antes de comenzar la presentación de los datos es necesaria una aclaración al respecto. Si bien es habitual en este tipo de estudios referirnos al alumnado según su cultura de origen. Creo conveniente, en este caso, hacer referencia, además, a un factor que tiene una inmensa trascendencia desde el punto de vista educativo, la lengua materna con la que accede el alumnado a la escuela.

Iniciaremos este apartado ofreciendo la relación de centros que en la actualidad se ocupan de las etapas de Educación Infantil y Primaria:

| Ámbito Territorial | | Educación Infantil | Educación Primaria |
|--------------------|-------------------------|--------------------|--------------------|
| PÚBLICOS | <i>Total de centros</i> | 16 | 16 |
| | | | |
| CONCERTADOS | <i>Total de centros</i> | 6 | 6 |
| | | | |

Tabla 1. Centros de Educación Infantil y Primaria en Ceuta.

Los datos de los centros son los siguientes:

| CENTROS PÚBLICOS | | |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------|
| DENOMINACIÓN DEL CENTRO | DIRECCIÓN | TELÉFONO |
| CP ANDRÉS MAJÓN | C/ Almirante Lobo ,s/n | 956/518846 |
| CP MAESTRO JOSÉ ACOSTA | C/ El Greco, s/n | 956/504489 |
| CP FEDERICO GARCÍA LORCA | Avda. Reyes Católicos, s/n | 956/502031 |
| CP JOSÉ ORTEGA Y GASSETT | Avda de España, s/n | 956/504212 |
| CP JUAN CARLOS I | Bda. Los Rosales, s/n | 956/500606 |
| CP LOPE DE VEGA | Plaza Azcarate, s/n | 956/512720 |
| CP MAESTRO JUAN MOREJÓN | Polígono Virgen de África | 956/506442 |
| CP MARE NOSTRUM | C/Alférez Provisional, s/n | 956/506246 |
| CP PABLO RUIZ DE PICASSO | Barriada Benzú, s/n | 956/520074 |
| CP PRINCIPE FELIPE | Barriada Príncipe Felipe, s/n | 956/508927 |
| CP REINA SOFIA | Barriada Príncipe Alfonso, s/n | 956/502682 |
| CP RAMÓN MARÍA DEL VALLE INCLÁN | Bda. Terrones, s/n | 956/509993 |
| CP ROSALÍA DE CASTRO | Barriada La Libertad, s/n | 956/502364 |
| CP SANTA AMELIA | Loma Larga, s/n | 956/503462 |
| CP SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL | Avda. Santos Vilela, s/n | 956/502238 |
| CP VICENTE ALEXANDRE | Barriada de Otero, s/n | 956/522037 |

Cuadro 1. Datos de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria.

| CENTROS PRIVADOS | | |
|--------------------------------|----------------------------|-----------------|
| DENOMINACIÓN DEL CENTRO | DIRECCIÓN | TELÉFONO |
| CC. SAN DANIEL | Avd. de España, s/n | 956/500482 |
| CC. BEATRIZ DE SILVA | Calle Salud Tejero, s/n | 956/518543 |
| CC. LA INMACULADA | Calle Millán Astray, s/n | 956/512440 |
| CC. SAN AGUSTÍN | Calle Méndez Núñez, s/n | 956/513622 |
| CC. SANTA MARÍA MICAELA | Barriada El Sardinero, s/n | 956/500324 |
| CC. SEVERO OCHOA | Calle Baró Alegret, 14 | 956/503667 |

Cuadro 2. Datos de los centros concertados/privados de Educación Infantil y Primaria.



Presentados los centros de Educación Infantil y Primaria existentes en Ceuta, pasaremos a ofrecer unos datos de importantísimo interés para el estudio, es decir, *la evolución que ha experimentado la población escolar cuya lengua vehicular no coincide con la que utiliza la escuela como vehículo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (estadísticamente registrada como, población musulmana⁶)* desde que se tienen datos diferenciales con relación a esta cuestión, hasta el último registro publicado por la Dirección Provincial de Ceuta.

| CURSO | CENTROS PÚBLICOS | | | | | | CENTROS PRIVADOS | | | | | |
|----------------|--|--------|-------|--------|---|--------|---|--------|-------|--------|---|--------|
| | EI | EP/ESO | EI | EP/ESO | EI | EP/ESO | EI | EP/ESO | EI | EP/ESO | EI | EP/ESO |
| | Alumnado con una lengua materna distinta a la lengua que utiliza la escuela (musulmanes) | | TOTAL | | % Alumnado con una lengua materna distinta a la lengua que utiliza la escuela (musulmanes). | | Alumnado con una lengua materna distinta a la lengua que utiliza la escuela (musulmanes). | | TOTAL | | % Alumnado con una lengua materna distinta a la lengua que utiliza la escuela (musulmanes). | |
| 1985-86 | 460 | 2249 | 438 | 6523 | 31,99 | 34,48 | 22 | 84 | 658 | 3196 | 3,34 | 2,63 |
| 2005-06 | 1468 | 2813 | 2045 | 4236 | 71,79 | 66,41 | 125 | 317 | 520 | 1216 | 24,03 | 26,07 |

Nota: En el curso académico 1985-86 los datos se refieren a las etapas de Ed. Preescolar y E.G.B, respectivamente. Los datos relativos al curso escolar 2005/06 no han sido publicados por el MEC, sino que han tenido que ser extraído centro por centro (estos han sido los datos cuya obtención han traído más complicaciones)

En el curso 2005/06 las cifras de la columna EP/ESO sólo hacen referencia a la EP (la ESO ha pasado a formar parte de los IES). Además no se han reflejado los datos de dos centros concertados.

Tabla 2. Evolución del alumnado dariya parlante en la red escolar ceutí.

Estas cifras han experimentado un gran cambio en estos últimos años. Parte de explicación la encontramos en las características diferenciales de ambas poblaciones mayoritarias. Los índices de natalidad, reagrupamientos y demás circunstancias que acontecen a esta población cuya lengua materna no es el castellano, hacen que año tras año las cifras crezcan exponencialmente, al menos en la etapa de Educación Infantil. Si a esto le sumamos una de las circunstancias que se presentarán al final del

⁶ Los únicos datos que sobre la lengua materna (L1) de los alumnos/as ceutíes que podemos disponer son los que obtenemos de las estadísticas que recogen la cultura o religión. Evidentemente, puede que algún caso de las cifras existentes varíe, debido a excepciones de niños/as de religión o cultura musulmana pero con otra lengua materna (los que llevamos toda la vida viviendo en esta ciudad, y bastantes años ejerciendo como docentes, no encontramos este tipo de casos)

estudio consistente en la huída progresiva de la población castellano parlante a la enseñanza concertada, se entenderá la situación perfectamente.

A la vista de los datos, en no muchos años la enseñanza pública se ocupará casi exclusivamente de la población dariya-parlante.

Pasaremos a especificar con más detalle los últimos datos presentados.

1. Evolución y distribución de la población escolar ceutí de la etapa de Educación Infantil, con una L1 (lengua materna) distinta a la lengua de la escuela desde 1985 hasta 2003 (primer año y último año que aparece, respectivamente⁷); así como del curso escolar actual 2005/06 en los centros públicos (tabla 3) y concertados (tabla 4).
2. Evolución y distribución de la población escolar ceutí de la etapa de Educación Primaria (E.S.O), con una L1 (lengua materna) distinta a la lengua de la escuela desde 1985 hasta 2003 (primer año y último año que aparece, respectivamente); así como del curso escolar actual 2005/06 en los centros públicos (tabla 5) y concertados (tabla 6).

| EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DARIYA PARLANTE (MUSULMANA) EN EDUCACIÓN INFANTIL EN CENTROS PÚBLICOS | | | |
|--|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| CURSO | Total de alumnado matriculado | Alumnado dariya parlante | % alumnado dariya parlante |
| 1985-1986 | 1438 | 460 | 31,99 |
| 1986-1987 | 1474 | 507 | 34,40 |
| 1987-1988 | 1481 | 530 | 35,79 |
| 1988-1989 | 1431 | 549 | 38,36 |
| 1989-1990 | 1461 | 597 | 40,93 |
| 1990-1991 | 1555 | 678 | 43,60 |
| 1991-1992 | 1515 | 726 | 47,92 |
| 1992-1993 | 1678 | 760 | 45,29 |
| 1993-1994 | 1783 | 828 | 46,44 |
| 1994-1995 | 1848 | 910 | 49,24 |
| 1995-1996 | 1977 | 990 | 50,08 |
| 1996-1997 | 2041 | 1063 | 52,08 |
| 1997-1998 | 2109 | 1061 | 50,31 |
| 1998-1999 | 2051 | 1144 | 55,78 |
| 1999-2000 | 2102 | 1189 | 56,57 |

⁷ Los datos contenidos entre los cursos 2000-01/2002-03 han sido extraídos de Jiménez (2005); curiosamente datos con los que dicho autor ha podido contar y que para esta investigación “no existían” (esto no hace más que reflejar el oscurantismo que existe en la ciudad cuando se habla de estas cuestiones).

| | | | |
|------------------|------|------|-------|
| 2000-2001 | 2120 | 1243 | 58,63 |
| 2001-2002 | 2044 | 1249 | 61,11 |
| 2002-2003 | 2051 | 1314 | 64,07 |
| 2005-2006 | 2045 | 1468 | 71,79 |

Tabla 3. Evolución de la población dariya parlante (musulmana) en Educación Infantil en centros públicos.

| EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DARIYA PARLANTE (MUSULMANA) EN EDUCACIÓN INFANTIL EN CENTROS CONCERTADOS/PÚBLICOS | | | |
|--|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| CURSO | Total de alumnado matriculado | Alumnado dariya parlante | % alumnado dariya parlante |
| 1985-1986 | 658 | 22 | 3,34 |
| 1986-1987 | 580 | 9 | 1,55 |
| 1987-1988 | 505 | 19 | 3,76 |
| 1988-1989 | 626 | 12 | 1,92 |
| 1989-1990 | 696 | 32 | 4,60 |
| 1990-1991 | 642 | 37 | 5,76 |
| 1991-1992 | 583 | 39 | 6,69 |
| 1992-1993 | 587 | 40 | 6,81 |
| 1993-1994 | 595 | 41 | 6,89 |
| 1994-1995 | 540 | 46 | 8,52 |
| 1995-1996 | 527 | 67 | 12,71 |
| 1996-1997 | 553 | 52 | 9,40 |
| 1997-1998 | 535 | 55 | 10,28 |
| 1998-1999 | 567 | 73 | 12,87 |
| 1999-2000 | 516 | 79 | 15,31 |
| 2000-2001 | 542 | 73 | 13,47 |
| 2001-2002 | 646 | 104 | 16,10 |
| 2002-2003 | 695 | 122 | 17,55 |
| 2005-2006 | 520 | 125 | 24,03 |

Tabla 4. Evolución de la población dariya parlante (musulmana) en Educación Infantil en centros privados/concertados.

| EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DARIYA PARLANTE (MUSULMANA) EN EDUCACIÓN PRIMARIA/ESO EN CENTROS PÚBLICOS | | | |
|--|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| CURSO | Total de alumnado matriculado | Alumnado dariya parlante | % alumnado dariya parlante |
| 1985-1986 | 6523 | 2249 | 34,48 |
| 1986-1987 | 6635 | 2380 | 35,87 |
| 1987-1988 | 6720 | 2478 | 36,88 |
| 1988-1989 | 6600 | 2498 | 37,85 |
| 1989-1990 | 6594 | 2632 | 39,92 |
| 1990-1991 | 6642 | 2666 | 40,14 |
| 1991-1992 | 6674 | 2768 | 41,47 |
| 1992-1993 | 6617 | 2784 | 42,07 |
| 1993-1994 | 6587 | 2862 | 43,45 |
| 1994-1995 | 6577 | 2936 | 44,64 |
| 1995-1996 | 6481 | 2974 | 45,89 |
| 1996-1997 | 6365 | 3021 | 47,46 |
| 1997-1998 | 6224 | 2976 | 47,81 |
| 1998-1999 | 6114 | 3074 | 50,28 |
| 1999-2000 | 5889 | 3117 | 52,93 |
| 2000-2001 | 5751 | 3158 | 54,91 |
| 2001-2002 | 5858 | 2132 | 53,47 |
| 2002-2003 | 5708 | 3282 | 57,50 |
| 2005-2006 | 4236 | 2813 | 66,41 |

Tabla 5. Evolución de la población dariya parlante (musulmana) en Educación Primaria/ESO en centros públicos.

| EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DARIYA PARLANTE (MUSULMANA) EN EDUCACIÓN PRIMARIA/ESO EN CENTROS PRIVADOS/CONCERTADOS | | | |
|--|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| CURSO | Total de alumnado matriculado | Alumnado dariya parlante | % alumnado dariya parlante |
| 1985-1986 | 3196 | 84 | 2,63 |
| 1986-1987 | 3200 | 124 | 3,88 |
| 1987-1988 | 3186 | 138 | 4,33 |
| 1988-1989 | 3159 | 150 | 4,75 |
| 1989-1990 | 3127 | 197 | 6,30 |
| 1990-1991 | 3049 | 185 | 6,07 |
| 1991-1992 | 2962 | 199 | 6,72 |

| | | | |
|------------------------------|------|-----|-------|
| 1992-1993 | 2854 | 235 | 8,23 |
| 1993-1994 | 2833 | 251 | 8,86 |
| 1994-1995 | 2774 | 232 | 8,36 |
| 1995-1996 | 2739 | 273 | 9,97 |
| 1996-1997 | 2274 | 270 | 11,87 |
| 1997-1998 | 2509 | 324 | 12,91 |
| 1998-1999 | 2475 | 357 | 14,42 |
| 1999-2000 | 2454 | 399 | 16,26 |
| 2000-2001 | 2637 | 394 | 14,94 |
| 2001-2002 | 1793 | 419 | 23,37 |
| 2002-2003 | 2322 | 415 | 17,87 |
| 2005-2006⁸ | 1216 | 317 | 27,07 |

Tabla 6. Evolución de la población dariya parlante (musulmana) en Educación Primaria/ESO en centros concertados/privados.

Se han elaborado unas composiciones sobre la situación actual de los centros de Educación Infantil y Primaria tanto públicos como privados/concertados en las que se especifican tres realidades:

- 1º. El porcentaje de alumnado que cada centro tiene respecto a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, desglosado por ciclos, atendiendo a los siguientes criterios:
 - a. La lengua materna con la que ingresa en la escuela, circunstancia que como se comentará en este estudio es fundamental en el éxito o fracaso del alumnado en determinadas condiciones socioeducativas.
 - b. La pertenencia a los programas de Educación Compensatoria con relación al anterior criterio.
- 2º. La ubicación física del centro y los centros que se encuentran en sus cercanías.
- 3º. Las zonas de influencia de los centros en EI y EP, así como, las zonas limítrofes de los mismos según la Dirección Provincial del MEC en Ceuta.

⁸ En este curso, sólo se reflejan los datos de Educación Infantil y Primaria. El primer ciclo de la ESO se ha incorporado a los IES en la mayoría de los casos. Se hace constar que no se han incorporado los datos de dos de los centros concertados.

"El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad"

COMPOSICIÓN 1

CENTRO: C.P. PABLO RUIZ PICASSO TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETAPAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN | | | |
|----------------|-----------|---------------|-----------|----|------|------|----|-----|---|-------|------|------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 9 | L1 Dariya | 9 | 100 | ANCE | 9 | 100 | TOTAL DE ALUMN.: 61 ANCE: 100 % ASC: 0 % | | | |
| | | | | | | ASC | 0 | 0 | | | | |
| | | L1 Castellano | 0 | 0 | ANCE | 0 | 0 | | | | | |
| | | | | | ASC | 0 | 0 | | | | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 21 | L1 Dariya | 21 | 100 | ANCE | 21 | 100 | Alumnado dariya parlante | 100 % | ANCE | 100% |
| | | | | | | ASC | 0 | 0 | | | ASC | 0 % |
| | | L1 Castellano | 0 | 0 | ANCE | 0 | 0 | | | | | |
| | | | | | ASC | 0 | 0 | | | | | |
| | 2º CICLO | 15 | L1 Dariya | 15 | 100 | ANCE | 15 | 100 | Alumnado castellano parlante | 0 % | ANCE | 0 % |
| | | | | | | ASC | 0 | 0 | | | ASC | 0 % |
| | | L1 Castellano | 0 | 0 | ANCE | 0 | 0 | | | | | |
| | | | | | ASC | 0 | 0 | | | | | |
| | 3ER CICLO | 16 | L1 Dariya | 16 | 100 | ANCE | 16 | 100 | | | ANCE | 0 % |
| | | | | | | ASC | 0 | 0 | | | ASC | 0 % |
| | | L1 Castellano | 0 | 0 | ANCE | 0 | 0 | | | | | |
| | | | | | ASC | 0 | 0 | | | | | |



C.P. Pablo Ruiz Picasso

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Barriada de Benzú.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Rosalía de Castro.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Barriada de Benzú.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Rosalía de Castro.



COMPOSICIÓN 2

CENTRO: C.P. FEDERICO GARCÍA LORCA **TITULARIDAD:** PÚBLICA (2005/06)

| ETAPAS | | Nº | Nº | % | Nº | % | RESUMEN | | |
|----------------|---------------|---------------|-----------|------|-------|-------|---------|--|-------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 144 | L1 Dariya | 135 | 92,46 | ANCE | 135 | 100 | |
| | | | | | | ASC | 0 | 0 | |
| | | L1 Castellano | 9 | 7,54 | ANCE | 9 | 100 | ASC | 0 |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 99 | L1 Dariya | 93 | 93,94 | ANCE | 15 | 16,13 | |
| | | | | | | ASC | 78 | 83,87 | |
| | L1 Castellano | 6 | 6,06 | ANCE | 1 | 16,66 | ASC | 5 | 83,34 |
| | | | | | | | | | |
| | 2º CICLO | 98 | L1 Dariya | 90 | 91,84 | ANCE | 6 | 6,66 | |
| | | | | | | ASC | 84 | 93,34 | |
| | L1 Castellano | 8 | 8,16 | ANCE | 1 | 12,50 | ASC | 7 | 87,50 |
| | | | | | | | | | |
| | 3ER CICLO | 100 | L1 Dariya | 88 | 88,00 | ANCE | 8 | 9,09 | |
| | | | | | | ASC | 80 | 90,91 | |
| L1 Castellano | 12 | 12,00 | ANCE | 1 | 8,33 | ASC | 11 | 91,67 | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | TOTAL DE ALUMNADO: 443 | |
| | | | | | | | | ANCE: 40,18 % | |
| | | | | | | | | ASC: 59,82 % | |
| | | | | | | | | Alumnado dariya parlante 91,65 % | |
| | | | | | | | | ANCE 40,39 % | |
| | | | | | | | | ASC 59,61 % | |
| | | | | | | | | Alumnado castellano parlante 8,35 % | |
| | | | | | | | | ANCE 34,28 % | |
| | | | | | | | | ASC 65,72 % | |



C.P. Príncipe Felipe; C.P. Reina Sofía; C.P. Federico García Lorca

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Miramar, barriada de Pescadores, Juan XXIII y Avenida de los Reyes Católicos.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Maestro José Acosta, C.P. Santiago Ramón y Cajal y C.P. Príncipe Felipe.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Miramar, Barriada de Pescadores, Juan XXIII y Avenida de los Reyes Católicos.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Maestro José Acosta, C.P. Santiago Ramón y Cajal y C.P. Príncipe Felipe.

"El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad"

COMPOSICIÓN 2 BIS CENTRO: C.P. FEDERICO GARCÍA LORCA TITULARIDAD: PÚBLICA (CURSO DEL ESTUDIO)

| ETAPAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN | | | |
|----------------|---------------|---------------|-----------|------|-------|-------|------------------------------|---------|---|---------|------|---------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 148 | L1 Dariya | 137 | 92,57 | ANCE | 137 | 100 | TOTAL DE ALUMNADO: 459 ANCE: 47,28 % ASC: 52,72 % | | | |
| | | | | | | ASC | 0 | 0 | | | | |
| | | L1 Castellano | 11 | 7,43 | ANCE | 11 | 100 | ASC | | | 0 | 0 |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 103 | L1 Dariya | 89 | 86,41 | ANCE | 25 | 28,09 | Alumnado dariya parlante | 88,02 % | ANCE | 49,01 % |
| | | | | | | ASC | 64 | 71,91 | | | ASC | 50,99 % |
| | L1 Castellano | 14 | 13,59 | ANCE | 2 | 14,28 | Alumnado castellano parlante | 11,98 % | ANCE | 34,54 % | | |
| | | | | ASC | 12 | 85,72 | | | ASC | 65,46 % | | |
| | 2º CICLO | 103 | L1 Dariya | 85 | 82,52 | ANCE | 11 | 12,94 | | | | |
| | | | | | | ASC | 74 | 87,06 | | | | |
| | L1 Castellano | 18 | 17,48 | ANCE | 5 | 27,77 | | | | | | |
| | | | | ASC | 13 | 72,23 | | | | | | |
| | 3ER CICLO | 105 | L1 Dariya | 93 | 88,57 | ANCE | 25 | 26,88 | | | | |
| | | | | | | ASC | 68 | 73,12 | | | | |
| L1 Castellano | 12 | 11,43 | ANCE | 1 | 8,33 | | | | | | | |
| | | | ASC | 11 | 91,67 | | | | | | | |



C.P. Principe Felipe; C.P. Reina Sofia; C.P. Federico García Lorca

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Miramar, barriada de Pescadores, Juan XXIII y Avenida de los Reyes Católicos.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Maestro José Acosta, C.P. Santiago Ramón y Cajal y C.P. Príncipe Felipe.

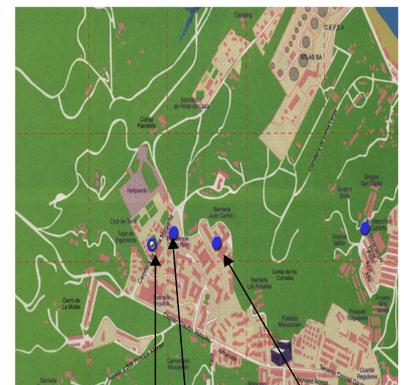
ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Miramar, Barriada de Pescadores, Juan XXIII y Avenida de los Reyes Católicos.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Maestro José Acosta, C.P. Santiago Ramón y Cajal y C.P. Príncipe Felipe.

COMPOSICIÓN 3

CENTRO: C.P. SANTA AMELIA TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETA PAS | CICLO | Nº | L1 | Nº | % | RESUMEN | | Nº | % | | | |
|----------------|-------|-------|-----------|-----|-----------|---------------|-------|---------------|--|------|-------|--|
| | | | | | | ANCE | ASC | | | | | |
| EDUC. INFANTIL | 2º | 135 | Dariya | 118 | 87,41 | ANCE | 10 | 8,47 | TOTAL DE ALUMNADO: 393 ANCE: 20,36 % ASC: 79,64 % | | | |
| | | | | | | ASC | 108 | 91,53 | | | | |
| | | | | | | L1 Castellano | 17 | 12,59 | | ANCE | 2 | 11,76 |
| | | | 1ER CICLO | 94 | L1 Dariya | 81 | 86,17 | ANCE | | 21 | 25,92 | Alumnado dariya parlante 83,46 % |
| | | | | | | | | ASC | | 60 | 74,08 | |
| | | | | | | | | L1 Castellano | | 13 | 13,83 | |
| EDUC. PRIMARIA | 2º | 95 | L1 Dariya | 72 | 75,79 | ANCE | 14 | 19,44 | Alumnado castellano parlante 16,54 % | | | |
| | | | | | | ASC | 58 | 80,56 | | | | |
| | | | | | | L1 Castellano | 23 | 24,21 | | ANCE | 5 | |
| | | | 3ER CICLO | 69 | L1 Dariya | 57 | 82,61 | ANCE | | 24 | 42,10 | |
| | | | | | | | | ASC | | 33 | 57,90 | |
| | | | | | | | | L1 Castellano | | 12 | 17,39 | ANCE |
| ANCE | 10 | 83,34 | ASC | 10 | 83,34 | | | | | | | |



C.P. Santa Amelia; C. P. Juan Carlos I; C.E. Especial San Antonio

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Barriadas de los Rosales, la Reina, Juan Carlos I, Erquicia, Serrallo y Loma Margarita.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Santiago Ramón y Cajal y C.P. Reina Sofia.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Barriadas de los Rosales, la Reina, Juan Carlos I, Erquicia, Serrallo y Loma Margarita.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Santiago Ramón y Cajal y C.P. Reina Sofia.

"El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad"

COMPOSICIÓN 4

CENTRO: C.P. LOPE DE VEGA TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETA PAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN | | | | | | | |
|----------------|---------------|---------------|-----------|-------|-------|-------|-------|------------------------------|--|------------------------------|---------|--------|---------|---------|--------|--------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 143 | L1 Dariya | 91 | 63,64 | ANCE | 0 | 0 | TOTAL DE ALUMNADO: 489 ANCE: 4,91 % ASC: 95,05 % | Alumnado dariya parlante | 48,47 % | ANCE | 4,64 % | | | |
| | | | | | | ASC | 91 | 100 | | | | ASC | 90,72 % | | | |
| | | L1 Castellano | 52 | 36,36 | ANCE | 0 | 0 | ASC | | | | 52 | 100 | | | |
| | | | | | ASC | 52 | 100 | | | | | | | | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 114 | L1 Dariya | 53 | 46,49 | ANCE | 1 | 1,88 | | Alumnado castellano parlante | 51,53 % | 5,16 % | ANCE | 5,16 % | | |
| | | | | | | ASC | 52 | 98,12 | | | | | ASC | 94,84 % | | |
| | | L1 Castellano | 61 | 53,51 | ANCE | 2 | 3,28 | ANCE | | | | | 2 | 3,28 | | |
| | | | | | ASC | 59 | 96,72 | ASC | | | | | 59 | 96,72 | | |
| | 2º CICLO | 108 | L1 Dariya | 49 | 45,37 | ANCE | 6 | 12,24 | Alumnado castellano parlante | | | | 51,53 % | 5,16 % | ANCE | 5,16 % |
| | | | | | | ASC | 43 | 87,76 | | | | | | | ASC | 43 |
| | | L1 Castellano | 59 | 54,63 | ANCE | 3 | 5,08 | ANCE | | | | | | | 3 | 5,08 |
| | | | | | ASC | 53 | 94,92 | ASC | | | | | | | 53 | 94,92 |
| 3ER CICLO | 124 | L1 Dariya | 44 | 35,48 | ANCE | 4 | 9,09 | Alumnado castellano parlante | | 51,53 % | 5,16 % | ANCE | | | 5,16 % | |
| | | | | | ASC | 40 | 90,91 | | | | | ASC | | | 40 | 90,91 |
| | L1 Castellano | 80 | 64,52 | ANCE | 8 | 10,00 | ANCE | | | | | 8 | | | 10,00 | |
| | | | | ASC | 72 | 90,00 | ASC | | | | | 72 | | | 90,00 | |



C.P. Lope de Vega; C.P. Andrés Manjón; C.C. Beatriz de Silva

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zonas comprendidas entre Recinto-Pasaje Recreo, Real, Almirante Lobo y números pares de Mº Salud Tejero, Mendoza, Fernández, Alcalde Fructuoso Miaja, Solis, Antioco, Méndez Núñez, Real, Plaza de la Constitución y Alcalde Victori Goñalons, Colón, Glorieta Teniente Reinoso, Santander y Recinto.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Andrés Manjón y del C.C. Beatriz de Silva.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zonas comprendidas entre Recinto-Pasaje Recreo, Real, Almirante Lobo, Mº Salud Tejero, Marina Española y Recinto-Sargento Coriat, Trujillo, Mina, La legión-Marina Española.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Andrés Manjón y del C.C. La Inmaculada.

COMPOSICIÓN 5

CENTRO: C.P. SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETAPAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN | | | |
|----------------|---------------|---------------|-----------|-------|-------|------|-------|-------|---|---|---------|---------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 136 | L1 Dariya | 131 | 96,32 | ANCE | 17 | 87,02 | TOTAL DE ALUMN.: 401 ANCE: 19,95 % ASC: 80,05 % | | | |
| | | | | | | ASC | 114 | 12,98 | | | | |
| | | L1 Castellano | 5 | 3,68 | ANCE | 0 | 0 | | | | | |
| | | | | | ASC | 5 | 100 | | | | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 82 | L1 Dariya | 80 | 97,56 | ANCE | 25 | 31,25 | Alumnado dariya parlante 97,26 | ANCE | 19,74 % | |
| | | | | | | ASC | 55 | 68,75 | | ASC | 80,26 % | |
| | | L1 Castellano | 2 | 2,44 | ANCE | 1 | 50 | | | | | |
| | | | | | ASC | 1 | 50 | | | | | |
| | 2º CICLO | 89 | L1 Dariya | 86 | 96,63 | ANCE | 16 | 18,60 | | Alumnado castellano parlante 2,74 | ANCE | 27,27 % |
| | | | | | | ASC | 70 | 81,40 | | | ASC | 73,73 % |
| L1 Castellano | 3 | 3,37 | ANCE | 1 | 33,33 | | | | | | | |
| | | | ASC | 2 | 66,67 | | | | | | | |
| 3ER CICLO | 94 | L1 Dariya | 93 | 98,94 | ANCE | 19 | 20,43 | | | | | |
| | | | | | ASC | 74 | 79,57 | | | | | |
| | L1 Castellano | 1 | 1,06 | ANCE | 1 | 100 | | | | | | |
| | | | | ASC | 0 | 0 | | | | | | |



C.P. Ramón y Cajal; C.C. Severo Ochoa

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Barriada San José (Hadú).

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de Influencia del C.C. San Daniel, C.P. José Ortega y Gasset y C.P. Rosalía de Castro.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Barriada San José (Hadú).

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Maestro José Acosta, C.P. Juan Carlos I y C.P. Federico García Lorca.

"El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad"

COMPOSICIÓN 6

CENTRO: C.P. ANDRÉS MANJÓN TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETA PAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN |
|----------------|-----------|---------------|-----------|-------|-------|------|-----|--|---|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 100 | L1 Dariya | 95 | 95,00 | ANCE | 0 | 0 | |
| | | | | 95 | 100 | ASC | 95 | 100 | |
| | | L1 Castellano | 5 | 5,00 | ANCE | 0 | 0 | Alumnado dariya parlante 94,98 % | |
| | | | 5 | 100 | ASC | 5 | 100 | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 80 | L1 Dariya | 71 | 88,75 | ANCE | 71 | 100 | Alumnado castellano parlante 5,02 % |
| | | | | 9 | 11,25 | ASC | 9 | 100 | |
| | | L1 Castellano | 3 | 11,25 | ANCE | 3 | 100 | | |
| | | | 3 | 0 | ASC | 0 | 0 | | |
| | 2º CICLO | 62 | L1 Dariya | 59 | 95,16 | ANCE | 59 | 100 | |
| | | | | 3 | 4,84 | ASC | 3 | 100 | |
| | | L1 Castellano | 3 | 4,84 | ANCE | 3 | 100 | | |
| | | | 3 | 0 | ASC | 0 | 0 | | |
| | 3ER CICLO | 63 | L1 Dariya | 59 | 93,65 | ANCE | 59 | 100 | |
| | | | | 4 | 6,35 | ASC | 4 | 100 | |
| | | L1 Castellano | 4 | 6,35 | ANCE | 4 | 100 | | |
| | | | 4 | 0 | ASC | 0 | 0 | | |
| | | | | | | | | ANCE | 66,55 % |
| | | | | | | | | ASC | 33,45 % |
| | | | | | | | | ANCE | 100 % |
| | | | | | | | | ASC | 0 % |



C.P. Lope de Vega; C.P. Andrés Manjón; C.C. Beatriz de Silva

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zonas comprendidas entre Monte Hacho y Recinto-Pasaje Recreo, Real, Almirante Lobo y números impares de Mª Salud Tejero, Mendoza, Fernández, Alcalde Fructuoso Miaja, Solís, Antiocho, Méndez Núñez, Real, Plaza de la Constitución y Marina Española.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zonas de influencia del C.P. Lope de Vega y del C.C. Beatriz de Silva.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zonas comprendidas entre Monte Hacho y Recinto-Pasaje Recreo, Real, Almirante Lobo, Mª Salud Tejero y Marina Española 66 en adelante.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zonas de influencia del C.P. Lope de Vega y del C.C. Beatriz de Silva.

COMPOSICIÓN 7 CENTRO: C.P. RAMÓN MARÍA DEL VALLE INCLÁN TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETAPAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN | | | | | |
|----------------|---------------|---------------|-----------|-------|-------|-------|-------|------------------------------|--|--------------------------|------------------------------|---------|---------|---------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 145 | L1 Dariya | 80 | 55,17 | ANCE | 7 | 8,75 | TOTAL DE ALUMN.: 414 ANCE: 11,11 % ASC: 88,89 % | Alumnado dariya parlante | 50,24 % | ANCE | 18,29 % | |
| | | | | | | ASC | 73 | 91,25 | | | | ASC | 81,71 % | |
| | | L1 Castellano | 65 | 44,83 | ANCE | 1 | 1,54 | ANCE | | | | 8,74 % | | |
| | | | | | ASC | 64 | 98,46 | ASC | | | | 91,26 % | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 102 | L1 Dariya | 48 | 47,06 | ANCE | 4 | 8,33 | | | Alumnado castellano parlante | 49,76 % | ANCE | 8,74 % |
| | | | | | | ASC | 44 | 91,67 | | | | | | |
| | | L1 Castellano | 54 | 52,94 | ANCE | 3 | 5,55 | ANCE | | | | | 8,74 % | |
| | | | | | ASC | 51 | 94,45 | ASC | | | | | 91,26 % | |
| | 2º CICLO | 76 | L1 Dariya | 36 | 47,37 | ANCE | 11 | 30,55 | Alumnado castellano parlante | 49,76 % | | ANCE | 8,74 % | |
| | | | | | | ASC | 25 | 69,45 | | | | | | ASC |
| | | L1 Castellano | 40 | 52,63 | ANCE | 6 | 15 | ANCE | | | | 8,74 % | | |
| | | | | | ASC | 34 | 85 | ASC | | | | 91,26 % | | |
| 3ER CICLO | 91 | L1 Dariya | 44 | 48,35 | ANCE | 8 | 18,18 | Alumnado castellano parlante | | 49,76 % | ANCE | 8,74 % | | |
| | | | | | ASC | 36 | 81,81 | | | | | | ASC | 91,26 % |
| | L1 Castellano | 47 | 51,65 | ANCE | 6 | 12,76 | ANCE | | | | 8,74 % | | | |
| | | | | ASC | 41 | 87,24 | ASC | | | | 91,26 % | | | |



C.P. Valle Inclán; C.P. Ortega y Gasset; C.P. Vicente Alexandre

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Barriada Sardinero, Villa Jovita, Colonia Weil, Parques de Ceuta, Terrones y Avenida del Ejército Español.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de Influencia del C.C. San Daniel, C.P. José Ortega y Gasset y C.P. Rosalía de Castro.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Barriada Sardinero, Villa Jovita, Colonia Weil, Parques de Ceuta, Terrones y Avenida del Ejército Español.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de Influencia del C.P. Vicente Alexandre, C.P. José Ortega y Gasset, C.P. Rosalía de Castro y C.C. San Daniel.

COMPOSICIÓN 8 CENTRO: C.P. MAESTRO JUAN MOREJÓN TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETA PAS | Nº | L1 | Nº | % | ANACE | | % | | RESUMEN | | | |
|----------------|---------------|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|--|--|--|---------|---------|
| | | | | | Nº | % | Nº | % | | | | |
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | L1 Dariya | 73 | 51,05 | ANACE | 0 | 0 | TOTAL DE ALUMN.: 492 ANACE: 4,47 % ASC: 95,53 % | Alumnado dariya parlante 41,87 % | ANACE | 6,80 % | |
| | | | | | ASC | 73 | 100 | | | ASC | 93,20 % | |
| | | L1 Castellano | 70 | 48,95 | ANACE | 0 | 0 | | | ANACE | 2,80 % | |
| | | | | | ASC | 70 | 100 | | | ASC | 97,20 % | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | L1 Dariya | 52 | 41,93 | ANACE | 5 | 9,61 | Alumnado castellano parlante 58,13 % | ANACE | 6,80 % | | |
| | | | | | ASC | 47 | 90,39 | | ASC | 93,20 % | | |
| | | L1 Castellano | 72 | 58,07 | ANACE | 5 | 6,94 | | ANACE | 2,80 % | | |
| | | | | | ASC | 67 | 93,06 | | ASC | 97,20 % | | |
| | 2º CICLO | L1 Dariya | 37 | 36,63 | ANACE | 4 | 10,81 | | Alumnado castellano parlante 58,13 % | ANACE | 2,80 % | |
| | | | | | ASC | 33 | 89,19 | | | ASC | 97,20 % | |
| | L1 Castellano | 64 | 63,37 | ANACE | 1 | 1,56 | ANACE | | | 2,80 % | | |
| | | | | ASC | 63 | 98,44 | ASC | | | 97,20 % | | |
| | 3ER CICLO | L1 Dariya | 44 | 35,48 | ANACE | 5 | 11,36 | | | Alumnado castellano parlante 58,13 % | ANACE | 2,80 % |
| | | | | | ASC | 39 | 88,64 | | | | ASC | 97,20 % |
| L1 Castellano | | 80 | 64,52 | ANACE | 2 | 2,5 | ANACE | 2,80 % | | | | |
| | | | | ASC | 78 | 97,5 | ASC | 97,20 % | | | | |



C.P. Maestro José Acosta C.P. Maestro Juan Morejón; C.P. Mare Nostrum

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Avenida de África, Polígono Avda. de África bloques 1 a 6 y 20 en adelante, barriadas del Morro y O'Donnell.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Mare Nostrum, C.P. Vicente Aleixandre y C.P. Federico García Lorca.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Avenida de África, Polígono Avda. de África bloques 1 a 6 y 20 en adelante, Barriadas del Morro y O'Donnell.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Mare Nostrum, C.P. Vicente Aleixandre y C.P. Federico García Lorca.

COMPOSICIÓN 9 CENTRO: C.P. MAESTRO JOSÉ ACOSTA TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETA PAS | Nº | L1 | Nº | % | ANACE | | Nº | % | RESUMEN | | | | | | |
|----------------|-----------|---------------|----|-------|-------|----|-------|-----------------------------|--------------------------|---------------------|------------------------------|---------|-----|-------|-----|
| | | | | | | | | | Alumnado dariya parlante | | Alumnado castellano parlante | | | | |
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | L1 Dariya | 11 | 74,66 | ANACE | 0 | 0 | TOTAL DE ALUMN.: 481 | ANACE: 10,81 % | ASC: 89,19 % | ANACE | 11,59 % | | | |
| | | | | | ASC | 11 | 100 | | | | | | | | |
| | | L1 Castellano | 38 | 25,33 | ANACE | 0 | 0 | | | | | | ASC | 38 | 100 |
| | | | | | ASC | 38 | 100 | | | | | | | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | L1 Dariya | 73 | 62,39 | ANACE | 16 | 21,92 | ANACE | 62,78 % | ASC | 88,41 % | | | | |
| | | | | | ASC | 57 | 78,08 | | | | | | | | |
| | | L1 Castellano | 44 | 37,61 | ANACE | 5 | 11,36 | | | | | ASC | 39 | 88,64 | |
| | | | | | ASC | 39 | 88,64 | | | | | | | | |
| | 2º CICLO | L1 Dariya | 57 | 53,27 | ANACE | 10 | 17,54 | ANACE | 37,22 % | ASC | 9,50 % | | | | |
| | | | | | ASC | 47 | 82,46 | | | | | | | | |
| | | L1 Castellano | 50 | 46,73 | ANACE | 8 | 16,00 | | | | | ASC | 42 | 84,00 | |
| | | | | | ASC | 42 | 84,00 | | | | | | | | |
| | 3ER CICLO | L1 Dariya | 60 | 56,07 | ANACE | 9 | 15,00 | ANACE | 90,50 % | ASC | 90,50 % | | | | |
| | | | | | ASC | 51 | 85,00 | | | | | | | | |
| | | L1 Castellano | 47 | 43,93 | ANACE | 4 | 8,51 | | | | | ASC | 43 | 91,49 | |
| | | | | | ASC | 43 | 91,49 | | | | | | | | |



C.P. Maestro José Acosta C.P. Maestro Juan Morejón; C.P. Mare Nostrum

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Avenida de África, Polígono Avda. de África bloques 1 a 6 y 20 en adelante, barriadas del Morro y O'Donnell.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Mare Nostrum, C.P. Vicente Aleixandre y C.P. Federico García Lorca.

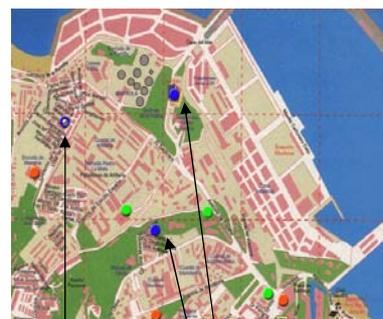
ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Avenida de África, Polígono Avda. de África bloques 1 a 6 y 20 en adelante, Barriadas del Morro y O'Donnell.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Mare Nostrum, C.P. Vicente Aleixandre y C.P. Federico García Lorca.

"El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad"

COMPOSICIÓN 10 CENTRO: C.P. VICENTE ALEIXANDRE ITULARIDAD: PÚBLICA

| ETA PAS | CICLO | Nº | L1 | Nº | % | RESUMEN | | |
|----------------|-------|---------------|-----------|-------|-------|------------------------------|---------|--------------|
| | | | | | | Nº | % | |
| EDUC. INFANTIL | 2º | 74 | L1 Dariya | 37 | 50 | ANCE | 2 | 5,40 |
| | | | | | | ASC | 35 | 94,60 |
| | | L1 Castellano | 37 | 50 | ANCE | 0 | 0 | |
| | | | | | ASC | 37 | 100 | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER | 51 | L1 Dariya | 23 | 45,10 | ANCE | 5 | 21,74 |
| | | | | | | ASC | 18 | 78,26 |
| | | L1 Castellano | 28 | 54,90 | ANCE | 3 | 10,71 | |
| | | | | | ASC | 25 | 89,29 | |
| | 2º | 42 | L1 Dariya | 20 | 47,62 | ANCE | 7 | 35,0 |
| | | | | | | ASC | 13 | 65,0 |
| | | L1 Castellano | 22 | 52,38 | ANCE | 2 | 9,09 | |
| | | | | | ASC | 20 | 90,91 | |
| | 3ER | 47 | L1 Dariya | 12 | 25,53 | ANCE | 6 | 50,0 |
| | | | | | | ASC | 6 | 50,0 |
| | | L1 Castellano | 35 | 74,47 | ANCE | 2 | 5,71 | |
| | | | | | ASC | 33 | 94,29 | |
| | | | | | | TOTAL DE ALUMN.: 214 | | |
| | | | | | | ANCE: 12,62 % | | |
| | | | | | | ASC: 87,38 % | | |
| | | | | | | Alumnado dariya parlante | 42,99 % | ANCE 21,74 % |
| | | | | | | | | ASC 78,26 % |
| | | | | | | Alumnado castellano parlante | 57,01 % | ANCE 13,93 % |
| | | | | | | | | ASC 86,07 % |



C.P. Valle Inclán; C.P. Ortega y Gasset; C.P. Vicente Alexandre

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Barriadas Otero y Manzanera.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. José Ortega y Gasset y C.P. Maestro Juan Morejón.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Barriadas Otero y Manzanera.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. José Ortega Gasset , C.P. Maestro Juan Morejón y C.C. San Daniel.

COMPOSICIÓN 11 CENTRO: C.P. PRINCIPE FELIPE TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETAPAS | | Nº | | Nº | % | Nº | % | RESUMEN | | | | |
|----------------|-----------|---------------|-----------|-----|------|------|-----|---------|---|-------|------|---------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 123 | L1 Dariya | 123 | 100 | ANCE | 0 | 0 | TOTAL DE ALUMNADO: 418 ANCE: 15,55 % ASC: 84,45 % | | | |
| | | | | | | ASC | 123 | 100 | | | | |
| | | L1 Castellano | 0 | 0 | ANCE | 0 | 0 | | | | | |
| | | | ASC | 0 | 0 | | | | | | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 96 | L1 Dariya | 96 | 100 | ANCE | 26 | 27,08 | Alumnado dariya parlante | 100 % | ANCE | 15,55 % |
| | | | | | | ASC | 70 | 72,92 | | | ASC | 84,45 % |
| | | L1 Castellano | 0 | 0 | ANCE | 0 | 0 | | | | | |
| | | | ASC | 0 | 0 | | | | | | | |
| | 2º CICLO | 92 | L1 Dariya | 92 | 100 | ANCE | 15 | 16,30 | Alumnado castellano parlante | 0 % | ANCE | 0 % |
| | | | | | | ASC | 77 | 83,70 | | | ASC | 0 % |
| | | L1 Castellano | 0 | 0 | ANCE | 0 | 0 | | | | | |
| | | | ASC | 0 | 0 | | | | | | | |
| | 3ER CICLO | 107 | L1 Dariya | 107 | 100 | ANCE | 24 | 22,43 | | | ANCE | 0 % |
| | | | | | | ASC | 83 | 77,57 | | | ASC | 0 % |
| | | L1 Castellano | 0 | 0 | ANCE | 0 | 0 | | | | | |
| | | | ASC | 0 | 0 | | | | | | | |



C.P. Príncipe Felipe; C.P. Reina Sofía; C.P. Federico García Lorca

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Barriadas Príncipe Alfonso y Príncipe Felipe.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Federico García Lorca y C.P. Juan Carlos I.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Barriadas Príncipe Alfonso y Príncipe Felipe.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Federico García Lorca y C.P. Juan Carlos I.

COMPOSICIÓN 12 CENTRO: C.P. JOSÉ ORTEGA Y GASSET TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETA PAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN | | |
|----------------|-----------|---------------|-----------|-------|-------|------|-------|-------|---|------|---------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 228 | L1 Dariya | 45 | 19,74 | ANCE | 0 | 0 | TOTAL DE ALUMN.: 694 ANCE: 1,87 % ASC: 98,13 % | | |
| | | | | | | ASC | 45 | 100 | | | |
| | | L1 Castellano | 183 | 80,26 | ANCE | 0 | 0 | | | | |
| | | | | | ASC | 183 | 100 | | | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 155 | L1 Dariya | 44 | 28,39 | ANCE | 2 | 4,54 | Alumnado dariya Parlatante 23,34 % | ANCE | 4,94 % |
| | | | | | | ASC | 42 | 95,46 | | ASC | 95,06 % |
| | | L1 Castellano | 111 | 71,61 | ANCE | 1 | 0,90 | | | | |
| | | | | | ASC | 110 | 99,10 | | | | |
| | 2º CICLO | 161 | L1 Dariya | 40 | 24,84 | ANCE | 3 | 7,5 | Alumnado castellano Parlatante 76,66 % | ANCE | 0,94 % |
| | | | | | | ASC | 37 | 92,5 | | ASC | 99,06 % |
| | | L1 Castellano | 121 | 75,16 | ANCE | 2 | 1,65 | | | | |
| | | | | | ASC | 119 | 98,35 | | | | |
| | 3ER CICLO | 150 | L1 Dariya | 33 | 22,00 | ANCE | 3 | 9,09 | Alumnado castellano Parlatante 76,66 % | ANCE | 0,94 % |
| | | | | | | ASC | 30 | 90,01 | | ASC | 99,06 % |
| | | L1 Castellano | 117 | 78,00 | ANCE | 2 | 1,71 | | | | |
| | | | | | ASC | 115 | 98,29 | | | | |



C.P. Valle Inclán; C.P. Ortega y Gasset; C.P. Vicente Alexandre

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Viviendas J.O.P., Barriada Sardinero y Avenida de España 31 a final.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.C. San Daniel y C.P. Ramón Mª del Valle Inclán.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Viviendas J.O.P., Barriada Sardinero y Avenida de España 4 y 7 a final.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.C. San Daniel y C.P. Ramón Mª del Valle Inclán.

COMPOSICIÓN 13 CENTRO: C.P. ROSALÍA DE CASTRO TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETA PAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN | | |
|----------------|-----------|---------------|-----------|-------|-------|------|-------|-------|--|------|---------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 67 | L1 Dariya | 61 | 91,04 | ANCE | 36 | 59,02 | TOTAL DE ALUMN.: 213 ANCE: 32,39 % ASC: 67,61 % | | |
| | | | | | | ASC | 25 | 40,98 | | | |
| | | L1 Castellano | 6 | 8,96 | ANCE | 4 | 66,66 | | | | |
| | | | | | ASC | 2 | 33,34 | | | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 47 | L1 Dariya | 38 | 80,85 | ANCE | 6 | 15,79 | Alumnado dariya parlante 86,38 % | ANCE | 34,24 % |
| | | | | | | ASC | 32 | 84,21 | | ASC | 65,76 % |
| | | L1 Castellano | 9 | 19,15 | ANCE | 0 | 0 | | | | |
| | | | | | ASC | 9 | 100 | | | | |
| | 2º CICLO | 49 | L1 Dariya | 44 | 89,79 | ANCE | 8 | 18,18 | Alumnado castellano parlante 13,62 % | ANCE | 20,69 % |
| | | | | | | ASC | 36 | 81,82 | | ASC | 79,31 % |
| | | L1 Castellano | 5 | 10,21 | ANCE | 2 | 40,0 | | | | |
| | | | | | ASC | 3 | 60,0 | | | | |
| | 3ER CICLO | 50 | L1 Dariya | 41 | 82,00 | ANCE | 13 | 31,71 | | | |
| | | | | | | ASC | 28 | 68,29 | | | |
| | | L1 Castellano | 9 | 18,00 | ANCE | 0 | 0 | | | | |
| | | | | | ASC | 9 | 100 | | | | |



C.P. Rosalía de Castro

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Barriada de la Libertad, Loma del Pez, Avenida de Lisboa y Playa Benítez.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Santiago Ramón y Cajal y C.P. Ramón Mº del Valle Inclán.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Barriada de la Libertad, Loma del Pez, Avenida de Lisboa y Playa Benítez.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Santiago Ramón y Cajal y C.P. Ramón Mº del Valle Inclán.

"El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad"

COMPOSICIÓN 14 CENTRO: C.P. REINA SOFIA TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETA PAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN | | |
|----------------|-----------|---------------|-----------|------|-------|------|-----|-----|--|------|---------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 160 | L1 Dariya | 160 | 100 | ANCE | 0 | 0 | TOTAL DE ALUMN.: 475 ANCE: 43,16 % ASC: 56,84 % | | |
| | | | | | | ASC | 160 | 100 | | | |
| | | L1 Castellano | 0 | 0 | ANCE | 0 | 0 | | | | |
| | | | | | ASC | 0 | 0 | | | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 105 | L1 Dariya | 105 | 100 | ANCE | 105 | 100 | Alumnado dariya parlante 99,83 % | ANCE | 34,74 % |
| | | | | | | ASC | 0 | 0 | | ASC | 65,26 % |
| | | L1 Castellano | 0 | 0 | ANCE | 0 | 0 | | | | |
| | | | | | ASC | 0 | 0 | | | | |
| | 2º CICLO | 101 | L1 Dariya | 100 | 99,01 | ANCE | 100 | 100 | Alumnado castellano parlante 0,17 % | ANCE | 100 % |
| | | | | | | ASC | 0 | 0 | | ASC | 0 % |
| | | L1 Castellano | 1 | 0,99 | ANCE | 1 | 100 | | | | |
| | | | | | ASC | 0 | 0 | | | | |
| | 3ER CICLO | 109 | L1 Dariya | 109 | 100 | ANCE | 109 | 100 | | ANCE | 100 % |
| | | | | | | ASC | 0 | 0 | | ASC | 0 % |
| | | L1 Castellano | 0 | 0 | ANCE | 0 | 0 | | | | |
| | | | | | ASC | 0 | 0 | | | | |



C.P. Príncipe Felipe; C.P. Reina Sofía; C.P. Federico García Lorca

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Barriadas Príncipe Alfonso y Príncipe Felipe.

ZONAS LIMÍTFOS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Federico García Lorca y C.P. Juan Carlos I.

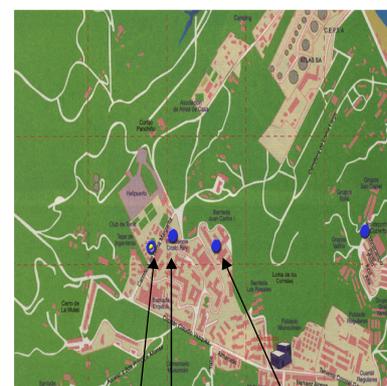
ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Barriadas Príncipe Alfonso y Príncipe Felipe.

ZONAS LIMÍTFOS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Federico García Lorca y C.P. Juan Carlos I.

COMPOSICIÓN 15

CENTRO: C.P. JUAN CARLOS I TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETA PAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN | | | | | | |
|----------------|-----------|---------------|-----------|-------|-------|------|-------|-------|-------------------------------------|----------------------|---------------------|---------------------------------|----------------|---------|---------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 143 | L1 Dariya | 94 | 65,73 | ANCE | 9 | 9,57 | TOTAL DE ALUMN.: 432 | ANCE: 19,70 % | ASC: 80,30 % | | | | |
| | | | | | | ASC | 85 | 90,43 | | | | | | | |
| | | L1 Castellano | 49 | 34,57 | ANCE | 0 | 0 | | | | | | | | |
| | | | | | ASC | 49 | 100 | | | | | | | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 97 | L1 Dariya | 67 | 69,07 | ANCE | 15 | 22,39 | | | | Alumnado dariya parlante | 66,20 % | ANCE | 19,23 % |
| | | | | | | ASC | 52 | 77,61 | | | | | | ASC | 80,77 % |
| | | L1 Castellano | 30 | 30,93 | ANCE | 2 | 6,66 | ANCE | | | | | | 12,39 % | |
| | | | | | ASC | 28 | 93,34 | ASC | | | | | | 87,61 % | |
| | 2º CICLO | 92 | L1 Dariya | 60 | 65,22 | ANCE | 12 | 20 | Alumnado castellano parlante | 33,80 % | ANCE | 12,39 % | | | |
| | | | | | | ASC | 48 | 80 | | | | | | | |
| | | L1 Castellano | 32 | 24,78 | ANCE | 7 | 21,87 | | | | | | | | |
| | | | | | ASC | 25 | 78,13 | | | | | | | | |
| | 3ER CICLO | 100 | L1 Dariya | 65 | 65,00 | ANCE | 13 | 20 | | | ANCE | 12,39 % | | | |
| | | | | | | ASC | 52 | 80 | | | | | | | |
| | | L1 Castellano | 35 | 35,00 | ANCE | 9 | 25,71 | | | | | | | | |
| | | | | | ASC | 26 | 74,29 | | | | | | | | |



C.P. Santa Amelia; C. P. Juan Carlos I; C.E. Especial San Antonio

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Barriadas de los Rosales, la Reina, Juan Carlos I, Erquicia, Serrallo y Loma Margarita.

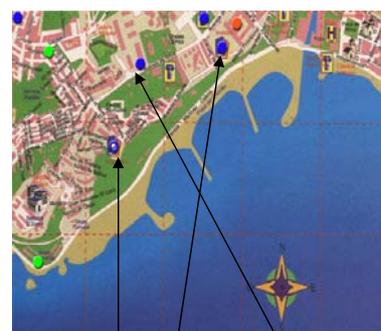
ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Santiago Ramón y Cajal y C.P. Reina Sofía.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Barriadas de los Rosales, la Reina, Juan Carlos I, Erquicia, Serrallo y Loma Margarita.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Santiago Ramón y Cajal y C.P. Reina Sofía.

COMPOSICIÓN 16 CENTRO: C.P. MARE NOSTRUM TITULARIDAD: PÚBLICA

| ETA PAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN | | | | |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-------|-------|-------|---------|--|--|--|--|---------|---------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 145 | L1 Dariya | 104 | 71,72 | ANCE | 21 | 20,19 | TOTAL DE ALUMN.: 364 ANCE: 24,45 % ASC: 75,55 % | Alumnado dariya parlante 66,76 % | ANCE | 30,45 % | |
| | | | | | | ASC | 83 | 79,81 | | | ASC | 69,55 % | |
| | | 41 | 28,28 | ANCE | 4 | 9,76 | ANCE | 12,40 % | | | | | |
| | | | | ASC | 37 | 90,24 | ASC | 87,60 % | | | | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 92 | L1 Dariya | 63 | 68,48 | ANCE | 17 | 26,98 | | | Alumnado castellano parlante 33,24 % | ANCE | 12,40 % |
| | | | | | | ASC | 46 | 73,02 | | | | ASC | 87,60 % |
| | | 29 | 31,52 | ANCE | 6 | 20,69 | ANCE | 17,28 % | | | | | |
| | | | | ASC | 23 | 79,31 | ASC | 82,72 % | | | | | |
| | 2º CICLO | 68 | L1 Dariya | 40 | 58,82 | ANCE | 19 | 47,50 | Alumnado dariya parlante 66,76 % | ANCE | 30,45 % | | |
| | | | | | | ASC | 21 | 52,50 | | ASC | 69,55 % | | |
| | | 28 | 41,18 | ANCE | 2 | 7,14 | ANCE | 12,40 % | | | | | |
| | | | | ASC | 26 | 92,86 | ASC | 87,60 % | | | | | |
| 3ER CICLO | 59 | L1 Dariya | 36 | 61,02 | ANCE | 17 | 47,22 | Alumnado castellano parlante 33,24 % | | ANCE | 12,40 % | | |
| | | | | | ASC | 19 | 52,78 | | | ASC | 87,60 % | | |
| | 23 | 38,98 | ANCE | 3 | 13,04 | ANCE | 12,40 % | | | | | | |
| | | | ASC | 20 | 86,96 | ASC | 87,60 % | | | | | | |



C.P. Maestro José Acosta C.P. Maestro Juan Morejón; C.P. Mare Nostrum

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Desde Plaza de la Constitución a Puertas del Campo con todas sus zonas intermedias, Puertas del Campo, Polígono Avda. de África bloques 7 al 19, Pérez Serrano y Alférez Provisional.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Vicente Aleixandre y C.P. Maestro Juan Morejón.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Puertas del Campo, Polígono Avda. de África bloques 7 al 19, Pérez Serrano y Alférez Provisional.

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Vicente Aleixandre y C.P. Maestro Juan Morejón y C.C. San Agustín.

COMPOSICIÓN 17 CENTRO: C.C. SAN DANIEL TITULARIDAD: CONCERTADO

| ETA PAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN | | | |
|----------------|-----------|---------------|-----------|-------|-------|------|-------|-------|------------------------------|---------|---------|---------|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 165 | L1 Dariya | 37 | 22,42 | ANCE | 0 | 0 | Alumnado dariya parlante | 22,64 % | ANCE | 32,50 % |
| | | | | | | ASC | 37 | 100 | | | ASC | 67,50 % |
| | | L1 Castellano | 128 | 77,58 | ANCE | 0 | 0 | ANCE | | | 14,39 % | |
| | | | | | ASC | 128 | 100 | ASC | | | 85,61 % | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 124 | L1 Dariya | 31 | 25,00 | ANCE | 19 | 61,29 | Alumnado castellano parlante | 77,36 % | ANCE | 14,39 % |
| | | | | | | ASC | 12 | 38,71 | | | ASC | 85,61 % |
| | | L1 Castellano | 93 | 75,00 | ANCE | 22 | 23,65 | ANCE | | | 16,66 | |
| | | | | | ASC | 71 | 76,35 | ASC | | | 83,34 | |
| | 2º CICLO | 122 | L1 Dariya | 26 | 21,23 | ANCE | 12 | 46,15 | Alumnado castellano parlante | 77,36 % | ANCE | 14,39 % |
| | | | | | | ASC | 14 | 53,85 | | | ASC | 83,34 |
| | | L1 Castellano | 96 | 78,77 | ANCE | 16 | 16,66 | ANCE | | | 16,66 | |
| | | | | | ASC | 80 | 83,34 | ASC | | | 83,34 | |
| | 3ER CICLO | 119 | L1 Dariya | 26 | 21,85 | ANCE | 8 | 30,77 | Alumnado castellano parlante | 77,36 % | ANCE | 14,39 % |
| | | | | | | ASC | 18 | 69,23 | | | ASC | 85,61 % |
| | | L1 Castellano | 93 | 78,15 | ANCE | 21 | 22,58 | ANCE | | | 16,66 | |
| | | | | | ASC | 72 | 77,42 | ASC | | | 83,34 | |



CC. Santa María Micaela; CC. San Daniel; C.P. Vicente Alexandre

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Barriada Otero, Barriada Sardinero, Avenida de Madrid y Avenida de España 4 y 7 a 30.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Vicente Alexandre, C.P. José Ortega y Gasset y C.P. Ramón M^o del Valle Inclán.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Barriada Otero, Barriada Sardinero, Avenida de Madrid y Avenida de España 4 y 7 a 30.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Vicente Alexandre, C.P. José Ortega y Gasset y C.P. Ramón M^o del Valle Inclán.

"El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad"

COMPOSICIÓN 18 CENTRO: C.C. SAN AGUSTÍN TITULARIDAD: CONCERTADO

| ETA PAS | Nº | L1 | Nº | % | RESUMEN | |
|----------------|-----------|---------------|-----|-------|---------|-----------------------------|
| | | | | | ANCE | ASC |
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | L1 Dariya | 6 | 4,69 | ANCE | 0 0 |
| | | | | | ASC | 6 100 |
| | | L1 Castellano | 122 | 95,31 | ANCE | 0 0 |
| | | | | | ASC | 12 100 |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | L1 Dariya | 7 | 5,64 | ANCE | 0 0 |
| | | | | | ASC | 7 100 |
| | | L1 Castellano | 90 | 94,36 | ANCE | 0 0 |
| | | | | | ASC | 90 100 |
| | 2º CICLO | L1 Dariya | 7 | 5,74 | ANCE | 0 0 |
| | | | | | ASC | 7 100 |
| | | L1 Castellano | 100 | 94,26 | ANCE | 0 0 |
| | | | | | ASC | 10 100 |
| | 3ER CICLO | L1 Dariya | 10 | 8,40 | ANCE | 0 0 |
| | | | | | ASC | 10 100 |
| | | L1 Castellano | 94 | 91,60 | ANCE | 0 0 |
| | | | | | ASC | 94 100 |
| | | | | | | TOTAL DE ALUMN.: 493 |
| | | | | | | ANCE: 0 % |
| | | | | | | ASC: 100 % |
| | | | | | | 6,88 % |
| | | | | | | 93,12 % |



CC. San Agustín; CC. La Inmaculada.

SIN CONCIERTO EN EDUCACIÓN INFANTIL.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zonas comprendidas entre Recinto-General Serrano Orive, Plaza de los Reyes, Millán Astray-Marina Española y Plaza de África.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.C. La Inmaculada y del C.P. Mare Nostrum.

COMPOSICIÓN 19 CENTRO: C.C. SEVERO OCHOA TITULARIDAD: CONCERTADO

| ETA PAS | CICLO | Nº | L1 | Nº | % | RESUMEN | | |
|----------------|-------|---------------|-----------|-------|-------|---------|-------|-------|
| | | | | | | ANCE | % | |
| EDUC. INFANTIL | 2º | 79 | L1 Dariya | 54 | 68,35 | ANCE | 0 | 0 |
| | | | | ASC | 54 | 100 | | |
| | | L1 Castellano | 25 | 31,65 | ANCE | 0 | 0 | |
| | | | ASC | 25 | 100 | | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER | 66 | L1 Dariya | 48 | 72,72 | ANCE | 20 | 41,66 |
| | | | | ASC | 28 | 58,34 | | |
| | | L1 Castellano | 18 | 27,28 | ANCE | 8 | 44,44 | |
| | | | ASC | 10 | 55,56 | | | |
| | 2º | 69 | L1 Dariya | 45 | 65,22 | ANCE | 22 | 48,88 |
| | | | | ASC | 23 | 51,12 | | |
| | | L1 Castellano | 14 | 34,78 | ANCE | 2 | 14,28 | |
| | | | ASC | 12 | 85,72 | | | |
| | 3ER | 64 | L1 Dariya | 39 | 60,93 | ANCE | 25 | 64,10 |
| | | | | ASC | 14 | 35,90 | | |
| | | L1 Castellano | 25 | 39,07 | ANCE | 4 | 16,00 | |
| | | | ASC | 21 | 84,00 | | | |



C.P. Ramón y Cajal; C.C. Severo Ochoa

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Barriada San José (Hadú).

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de Influencia del C.C. San Daniel, C.P. José Ortega y Gasset y C.P. Rosalía de Castro.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Barriada San José (Hadú).

ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Maestro José Acosta, C.P. Juan Carlos I y C.P. Federico García Lorca.

COMPOSICIÓN 20 CENTRO: C.C. BEATRIZ DE SILVA TITULARIDAD: CONCERTADO

| ETA PAS | | Nº | | Nº | % | | Nº | % | RESUMEN | |
|----------------|-----------|---------------|-----------|-------|-------|------|---------|-------|---|---|
| EDUC. INFANTIL | 2º CICLO | 148 | L1 Dariya | 28 | 18,92 | ANCE | 0 | 0 | TOTAL DE ALUMN.: 488 ANCE: 7,99 % ASC: % | |
| | | | | | | ASC | 28 | 100 | | |
| | | L1 Castellano | 120 | 81,08 | ANCE | 0 | 0 | | | |
| | | | | | ASC | 120 | 100 | | | |
| EDUC. PRIMARIA | 1ER CICLO | 107 | L1 Dariya | 23 | 21,49 | ANCE | 3 | 13,04 | | Alumnado dariya parlante 21,54 % |
| | | | | | | ASC | 20 | 86,96 | | |
| | | L1 Castellano | 84 | 78,51 | ANCE | 3 | 3,57 | | | |
| | | | | | ASC | 81 | 96,43 | | | |
| | 2º CICLO | 104 | L1 Dariya | 31 | 29,81 | ANCE | 5 | 16,13 | Alumnado castellano parlante 78,46 % | |
| | | | | | | ASC | 26 | 83,87 | | |
| | | L1 Castellano | 77 | 74,04 | ANCE | 6 | 7,79 | | | |
| | | | | | ASC | 71 | 92,21 | | | |
| | 3ER CICLO | 129 | L1 Dariya | 24 | 18,60 | ANCE | 8 | 33,33 | | |
| | | | | | | ASC | 16 | 66,67 | | |
| | | L1 Castellano | 105 | 81,40 | ANCE | 14 | 13,33 | | | |
| | | | | | ASC | 91 | 86,67 | | | |
| | | | | | | ANCE | 7,55 % | | | |
| | | | | | | ASC | 92,45 % | | | |
| | | | | | | ANCE | 5,96 % | | | |
| | | | | | | ASC | 94,04 % | | | |



C.P. Lope de Vega; C.P. Andrés Manjón; CC. Beatriz de Silva

ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zonas comprendidas entre Monte Hacho y Recinto, Espino, Marqués de Santa Cruz, Cervantes, González de la Vega, Camoens, Millán Astray, Marina Española.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: Zona de influencia del C.P. Andrés Manjón y C.P. Lope de Vega.

ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zonas comprendidas entre Recinto-Ibiza, Ramón y Cajal, Canalejas, Plaza Azcárate, Alfau-Marina y Recinto-Sargento Coriat, Trujillo, Mina, La Legión-Marina Española.

ZONAS LÍMITROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Zona de influencia del C.P. Andrés Manjón, C.C. La Inmaculada y zona no incluida como propia en zona de influencia del C.P. Lope de Vega.

CAPÍTULO II

I. MARCO TEÓRICO



1. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Este término genérico, *educación compensatoria*, es en buena medida, impreciso; es por lo que se hace necesaria, en consecuencia, una aclaración del mismo.

Delimitar la educación compensatoria exige partir de tres cuestiones fundamentales:

- La diversidad social.
- La dificultad escolar.
- Igualdad de oportunidades.

Cuando hablamos de *diversidad social*, estamos haciendo mención a la pluralidad grupal socioeconómica y cultural existente en una sociedad, hecho que podría reconocerse en el contexto educativo sin ocasionar ningún problema. Sin embargo, las características diferenciales de los distintos grupos sociales condicionan el óptimo funcionamiento de un sistema educativo. Es aquí dónde surge el segundo gran concepto, la *dificultad escolar* de estos grupos diferenciales en su adaptación a un sistema educativo común para toda la población.

Estas diferencias sociales pueden llegar a convertirse en una fuente de desigualdades para algunos grupos o colectivos. No olvidemos, como nos dice Moreno (2003) que la no-discriminación en el acceso a la educación constituye la condición necesaria y suficiente de la ciudadanía.

El análisis de las desigualdades sociales es arduo y complejo, no puede reducirse a una privación, única y exclusiva, de los ingresos económicos, sino que

entraña un complejo sistema de privación interrelacionadas entre sí, tales como: escasas posibilidades culturales, problemas de desempleo, de vivienda, de salud, incluso, a veces, la unión con otros aspectos que pueden generar un choque cultural.

Ahora bien, esos factores, determinados por las características sociales, no explican por sí solos la desventaja de estos grupos. La misma, se produce efectivamente cuando estos grupos sociales se relacionan con un sistema que posee unos valores distintos a los suyos, es decir, distintos parámetros socioculturales, y que exige unas pautas de conducta que no coinciden con las que ellos poseen. Es entonces cuando la diversidad social se convierte en *desventaja*. En esta situación se encontraría buena parte de la población que ingresa en la escuela ceutí con una lengua materna distinta a la que la escuela utiliza, es decir población cuya lengua materna no es el castellano, la lengua de la escuela y, que en muchas ocasiones sufre situaciones sociales de precariedad.

Así, los problemas educativos de estos grupos sociales son consecuencia, por una parte, de sus dificultades económicas y sociales que les impiden participar plenamente de los servicios educativos y ejercer el derecho a la educación; y, por otra, de la distancia sociocultural que les separa de la institución escolar, en cuya punta álgida, encontramos el factor lingüístico. Estas dificultades escolares que pueden aparecer no se pueden explicar, en todos los casos, por deficiencias individuales, sino que en muchas ocasiones será la pertenencia a colectivos en desventaja social el factor explicativo.

No se puede olvidar que la escuela, como nos indica Pérez (2000) encuentra entre sus funciones la de *socialización en los valores culturales dominantes de la sociedad*. La misma función asimilacionista que ha tenido la escuela desde sus orígenes. Función, que siguiendo a Fernández (2003b), ha de replantearse, pues de una sociedad monocultural hemos pasado a una sociedad multicultural, dónde el objetivo no puede ser otro que el de la interculturalidad.

Este planteamiento general, por lo que supone de desigualdad en las posibilidades de éxito escolar en función del origen social ha sido verificado empíricamente en numerosas ocasiones. A pesar de ello, se hace necesaria una explicación más específica debido a su amplitud, lo cual nos lleva al segundo de los términos que se plantearon al comienzo de este punto, la dificultad escolar.

La *dificultad escolar* puede manifestarse bajo diferentes formas. Esta disparidad provoca una dificultad operativa en la unificación de lo que se entiende

por los distintos conceptos asociados a la dificultad escolar: fracaso escolar, rechazo, abandono escolar, etc. Igualmente, no es menor la polémica en torno a las causas de estas dificultades, habiéndose propuesto muy variadas teorías al respecto. No obstante, sí parece existir unánime acuerdo en torno a la incidencia de múltiples factores en la aparición de dificultades escolares. Podría hablarse de *factores personales y ambientales*, de diversa índole, de manera que no se puede hoy establecer una relación directa entre desventaja social y dificultad escolar. Ni afirmar, quizás, que todo el alumnado que pertenece a un programa de educación compensatoria, porque experimentan determinadas dificultades en su desarrollo escolar, lo hacen a causa de su desventaja social.

Una vez que se ha abordado la relación que existe entre los dos primeros conceptos, diversidad social y dificultad escolar, es el momento de realizar un breve, pero necesario tratamiento, del tercer término, que es básico en la comprensión de la filosofía de la educación compensatoria, tal como se entiende hoy día, *la igualdad de oportunidades*.

La igualdad de oportunidades se convierte en un requisito imprescindible si queremos evitar que la diversidad de los distintos grupos que acceden al sistema educativo se transforme en una desventaja, y, por lo tanto, el propio sistema educativo deje de poseer una de sus funciones más primordiales, la de cambio y transformación social, convirtiéndose, por el contrario, en un instrumento reproductor, cuando menos, e incluso, generador de una mayor desigualdad.

El nacimiento de los sistemas educativos nacionales, a principios del siglo XIX, trae consigo la irrupción de un nuevo concepto, hasta entonces ignorado, la igualdad de oportunidades. Concepto, que va a hacerse patente en las políticas educativas con más fuerza a lo largo del siglo XX. Las políticas educativas que más luchan por este principio de igualdad son la de los países escandinavos y Gran Bretaña, que intentan dar un rumbo radicalmente distinto a unos sistemas educativos demasiado discriminadores y generadores de diferencias, constituyéndose en verdaderos trampolines en aras de la defensa de la igualdad de oportunidades.

Ya en la década de los 60 hay un punto de inflexión en el tratamiento del principio de igualdad, el Informe Coleman (1966). El propio Coleman en su informe, nos indica que la igualdad de oportunidades en la educación no se consigue con igualdad de tratamientos, es decir, escuelas iguales para alumnado que no es igual de partida. La igualdad hay que conseguirla en los resultados, en la “eficacia” de las escuelas, con

una superación de las diferencias iniciales de esos niños y niñas de origen social diverso. Lo que nos quería decir Coleman es, que para dar un tratamiento de igualdad de oportunidades a grupos distintos, no bastaba con dar lo mismo, pues siempre saldría beneficiado el que partía en mejor condición de éxito.

La escuela ha tenido siempre una marcada función reproductora, son muchos los que piensan que en la educación en general, y en la escuela como institución educativa impera el mantenimiento del sistema establecido, pero es a su vez, el lugar dónde se puede generar el cambio social; *“La educación se convierte en campo de actuación fundamental de la superestructura dominante para el mantenimiento del sistema establecido A través de ella se pretende asegurar la reproducción social, cultural e ideológica. Por eso mismo, es también un escenario donde se desarrollan conflictos y se experimentan posibilidades de transformación social”* (Gil, 2002a:1).

En este sentido, los estudios de Althusser sobre los Aparatos Ideológicos de Estado; las investigaciones de Baudelot y Establet acerca de las dos redes de escolarización en Francia; los trabajos de Bowles y Gintis constitutivos de la teoría de la correspondencia entre educación y trabajo; así como el análisis de Bourdieu y Passeron sobre la reproducción cultural son aportaciones que, junto a otras, constituyen lo que se ha venido en denominar teorías de la reproducción. En ellas se encuentran las claves para comprender las relaciones entre la infraestructura y la superestructura y el papel que la educación tiene en ellas; aun cuando sean planteamientos que han sido muy criticados en los últimos años, entre otras cosas, por su sesgo mecanicista.

Desde finales de los 60, se va a cuestionar la función que se le estaba asociando a la escuela, la de cambio y transformación social (Althusser, 1975; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1983); pero, a pesar de ello, el empuje de los movimientos a favor de la escuela transformadora, independientemente del origen social de los grupos que a ella acuden, siguen en auge.

Otro gran momento en el tratamiento del concepto de igualdad de oportunidades se produce en los años 70 con la creación de la Constitución española, la cual reconoce a todos los españoles el derecho a la educación, obligando a los poderes públicos a velar por el cumplimiento de tal derecho.

Este principio de igualdad de oportunidades promulgado desde la constitución, conlleva la adopción de una serie de medidas positivas de carácter compensador en

orden a evitar que la propia diversidad cultural, social y personal de cada español, genere desigualdades, y por lo tanto, dificultades escolares.

El principio de igualdad de oportunidades, tanto en su conceptualización, como en su puesta en práctica ha evolucionado y sufrido cambios cualitativos importantísimos, ésta evolución se apreciará cuando tratemos el marco legal que ha servido de referencia a la educación compensatoria.

Pero parece conveniente adelantarnos a ese marco legal, intentando explicar que entiende y hace el actual sistema educativo en torno a estos tres grandes ejes: la diversidad social, la dificultad escolar y la igualdad de oportunidades.

Dos son los ejes vertebradores entorno a la diversidad en el actual sistema educativo: la adopción del principio de discriminación positiva, como acción de compensación de las desigualdades de oportunidades; y el interés por incorporar referentes culturales de los grupos desfavorecidos para que no se dé esa situación de desventaja y choque cultural. De todos es sabido que como nos dice Fernández (1996) una de las explicaciones más utilizadas en torno al problema de inadaptación de muchos alumnos al contexto escolar se debe a discrepancias entre la “cultura escolar” y los valores dominantes en ella, con aquellos valores que los alumnos vivencian en su entorno familiar y social. De ahí, que una de las acciones que se plantea el sistema educativo, es reducir ese grado de discrepancia, haciendo que la escuela sea significativa para el alumnado en cuestión.

A partir de lo expuesto, surge una serie de planteamientos que son importantes para entender la compensación educativa como tal: *la igualdad de oportunidades y compensación de necesidades*, conceptos que lleva al sistema educativo a planificar y desarrollar programas de carácter compensatorio, en orden a aminorar y/o eliminar las dificultades que tienen ese grupo de alumnado desfavorecido socialmente; *la normalización e integración*, principio que nos lleva a entender una compensación de esas desventajas dentro, siempre, del sistema ordinario y evitando todo tipo de segregación tanto dentro como fuera de la institución; *reconocimiento de la diferencia y adaptación recíproca*, que hace que atendamos a cada individuo como un ser distinto en cuanto a su proceso de aprendizaje, con unas capacidades, intereses y ritmos, para nada similares a los demás. Entender estos tres principios es fundamental en la aplicación de la compensación, tal y como propone el actual sistema educativo.

Abordar la evolución histórica del concepto facilitará aún más su entendimiento y constituirá una base adicional para su análisis.

1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Para analizar la evolución histórica de la Educación Compensatoria se hace necesario hacerlo desde *diversas áreas de conocimiento*, ya que es a partir de éstas desde dónde toma cuerpo la idea de compensación educativa.

Atendiendo al campo de la *Sociología de la Educación*, el estudio de las desigualdades sociales de los grupos ante la educación tiene su origen, como hemos nombrado anteriormente, en los años 50 en Inglaterra. El concepto de igualdad de oportunidades toma un protagonismo muy marcado dentro de la planificación educativa.

Son momentos importantes el ya citado Informe Coleman (1966), el estudio de Jenks y col. (1972), la irrupción de teorías como las de Bourdieu y Passeron, etc., y una oleada de frescura en la investigación educativa. Todos estos momentos tuvieron su repercusión en la concepción y atención sobre la educación compensatoria.

Otro empuje en la conceptualización y desarrollo de la educación compensatoria viene dado por la *Psicopedagogía*. La constatación de los altos índices de fracaso escolar en los grupos socio-económica y culturalmente desfavorecidos provoca un momento crucial para el desarrollo y preocupación por la compensación de esas dificultades escolares en diversos países. Desde *la Pedagogía* y *la Psicología* se han llevado estudios sobre el fracaso escolar. Si bien, en nuestro país la manera de abordar el fracaso se reducía a nuevos currículos, mayor dotación material y de recursos pedagógicos y de apoyo; en los países anglosajones ha primado la intervención psicopedagógica.

Pero es EEUU, el país que más fuerzas, recursos y programas ha invertido en la educación compensatoria. En los estudios del CIDE aparecen como programas pioneros el “Head Start” (1964), al que siguieron los de Bereiter y Engelman (1966), Schafer (1969), Palmer (1968-72), Painter (1969), etc. en Grañeras y col. (1997).

Otras iniciativas en esos años se dan en países como Bélgica, dónde entre los años 1969 y 1975 se intenta poner en práctica un sistema educativo bilingüe.

En *nuestro país* la educación compensatoria tendrá que esperar algo más; allá por los años ochenta, en base al conocimiento que se generó de las experiencias en otros países, se emprenden en nuestro país las primeras acciones de compensación educativa, acciones que se centran más en la mejora del sistema educativo en su conjunto: oferta, recursos, etc., que en el propio individuo necesitado.

1.2. MARCO TEÓRICO ACTUAL

Los paradigmas en los que se sustenta la LOGSE: el cognitivismo y el paradigma ecológico-contextual o sistémico, condicionan mucho el enfoque que se le da actualmente a la educación compensatoria.

Es en el paradigma sistémico, dónde se sustenta la ecología de la educación. Cuando atendemos a la educación compensatoria debemos atender al alumnado en relación con todo ese sistema que le rodea, es decir, las relaciones entre el sujeto desfavorecido y su medio, y las propias entre los diferentes medios en los que vive y se desarrolla éste.

–El estudio científico de estos dos conjuntos de relaciones, tal como ellos actúan en el proceso educativo, constituye la ecología de la educación y debe ser uno de los principales temas de investigación en educación compensatoria.

La investigación ecológica pretende posibilitar el contraste sistemático de dos o más medios en los que tiene lugar la experiencia del alumno desfavorecido o de los elementos que los componen. El desarrollo de una actividad de investigación en educación compensatoria: a) no puede referirse exclusivamente al aspecto educativo en sentido estricto; b) no puede estar localizada en un solo medio (generalmente la escuela), sino considerar simultáneamente varios medios (la escuela, la familia, la comunidad) así como sus interacciones; y c) la investigación en educación compensatoria debe basarse en una concepción, en términos de sistema, del conjunto de estos medios y sus interacciones.-(Martín-Moreno, 1983: 44).

Esto hace que el entendimiento ecológico de la educación compensatoria interrelacione la política, la psicopedagogía, la sociología, etc.; en definitiva, todos los campos que afectan al sistema educativo, en orden a favorecer una educación compensatoria equilibrada y coherente.

2. EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN ESPAÑA



2.1. MARCO LEGAL

En España, la educación compensatoria⁹ se establece, con carácter oficial, a raíz del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, para “compensar a todos aquellos que tradicionalmente han sido marginados por el propio sistema”. En cierto modo este reconocimiento de desigual tratamiento del sistema educativo a todo el alumnado, es un paso fundamental para provocar un cambio ideológico en el sistema en global.

Anteriormente a este Real Decreto, aunque no con carácter oficial y explícito, el sistema educativo ya había hecho intentos compensadores. La *Ley General de Educación de 1970* supone el primer impulso compensador. En ella se alberga una aspiración de conseguir un sistema educativo más justo “para todos”. Entre las medidas de carácter compensador más importantes se encuentran: la *escolaridad obligatoria y gratuita* para todos los españoles en la educación general básica y en la *formación profesional de primer grado* para quienes no proseguían sus estudios en niveles educativos superiores; se establece que el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento intelectual, mediante la *concesión de ayudas, subvenciones o préstamos* necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos, se habla por primera vez de la *educación permanente de adultos*, y finalmente, se dedica un *capítulo a la educación especial*, cuya finalidad se fija en la preparación tanto de deficientes y superdotados como de inadaptados. Como puede apreciarse, aunque no se hable de educación compensatoria como tal, ésta adquiere un carácter complementario a la acción ordinaria del sistema.

Pero es en 1983, con el *RD. (1174/1983 de 27 de abril)*, cuando se constituye con carácter oficial el primer marco legal específico que reglamenta la Educación

⁹ El marco de referencia en el ámbito legislativo va a ser el que determina el Ministerio de Educación y Ciencia. De todos es sabido que durante los años posteriores a la promulgación de la LOGSE el conjunto de las Comunidades Autónomas adquirieron las transferencias en competencias educativas; a pesar de ello, nuestro estudio, al ubicarse en el marco educativo de la Ciudad Autónoma de Ceuta, y al ser la misma aún dependiente a nivel educativo del Ministerio de Educación y Ciencia, va a ser este último nuestro marco referencial.

Compensatoria en España, dirigido a la compensación de las desigualdades en educación. Este RD. provocó un importante cambio en la política educativa, al introducir medidas que suponían poner en práctica programas cuyo objetivo común era combatir el fracaso escolar que experimentaba el alumnado socio culturalmente desfavorecidos. Estas medidas aparecían parceladas en una serie de programas: programas de atención a escuelas rurales, atención a centros, atención a jóvenes no escolarizados, a hospitalizados, a minorías culturales y población itinerante. Pero estas medidas no se dan desde el propio sistema, sino que son instituciones paralelas al sistema las que las desarrollan, sin conseguirse los objetivos marcados de manera satisfactoria.

El mismo decreto establece la creación del *Instituto Nacional de Educación Especial (INEE)* en 1975, institución dónde se gestaría el Plan Nacional de Educación Especial, plan en el que estarían presentes los principios que posteriormente darían lugar a la *Ley sobre Integración Social del Minusválido (LISMI)*. Siguiendo con la evolución, el propio desarrollo de la LISMI deriva en el nacimiento del RD. 334/1985 de *Ordenación de la Educación Especial*, que se convierte en el instrumento que establece las condiciones para el desarrollo del Programa de Integración de alumnos con algún tipo de minusvalía en centros ordinarios. Este RD., señaló el fin de esa dicotomía entre educación y educación especial, y el comienzo de una educación especial como parte del propio sistema educativo (obligatoria y gratuita), con carácter general y aplicada a todo el territorio español, aunque el propio desarrollo del decreto tuvo diferencias en las distintas comunidades autónomas con competencias en materia educativa.

El programa de Educación Compensatoria comprenderá los siguientes objetivos y actuaciones específicas:

- a. Creación de servicios de apoyo escolar y de centros de recursos para asistir a los centros de Acción Educativa Preferente.
- b. Incentivar la continuidad del profesorado en centros cuyas vacantes sean consideradas de difícil provisión.
- c. Puesta en marcha de cursos especiales para jóvenes de 14 y 15 años no escolarizados, con el objeto de dotarles de una formación ocupacional y completar la EGB.
- d. Desarrollo de campañas de alfabetización para erradicar el analfabetismo (educación permanente de adultos).

- e. Creación de modalidades específicas de ayuda al estudio.
- f. Aumento de las inversiones en obras y equipamientos.

Gran importancia va a tener también el convenio firmado entre el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el de Educación en 1987. En este convenio se responsabilizan ambos ministerios a realizar acciones en favor de la compensación de desigualdades, acciones como el Plan FIP (plan de formación e inserción profesional), la homologación de la FPO (Formación Profesional Ocupacional) a las áreas de Formación Profesional regladas.

Un siguiente hito lo representa *la LOGSE*. Su aprobación en 1990 y su implantación marcan un matiz distinto al tratamiento que se le venía dando a la Educación Compensatoria. De entenderse como un objetivo paralelo a los que se plantea el sistema, *la compensación de las desigualdades sociales, geográficas o económicas aparecerá con la LOGSE como eje sobre el que girará todo el sistema, es decir, toda la acción educativa.*

Si bien es cierto que existe una modalidad educativa, la educación compensatoria, que se destina exclusivamente a esos fines, no es menos cierto que el sistema al completo desprende tintes compensadores por dónde se mire; valga de ejemplo, el adelanto que sufre la educación infantil, el propio currículo con sus características de apertura y flexibilidad, la extensión de la escolaridad obligatoria de 14 a 16, etc. Todas medidas de carácter compensador.

El siguiente empuje, lo encontramos con la aprobación del *RD. 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades*. Este RD. confiere a las actuaciones de compensación un marco de actuación común. Se consolidan las actuaciones de compensación al concretarse la atención de alumnado procedente de entornos geográficos, sociales y culturales desfavorecidos. *Las acciones de compensación se enfocarán desde tres ámbitos: el acceso y permanencia en el sistema educativo; la atención educativa al alumnado; y actuaciones destinadas a la calidad de la educación.*

El primer ámbito, el de velar por *el acceso y permanencia en el sistema educativo*, lleva consigo actuaciones como: ampliación de la oferta de plazas en el segundo ciclo de educación infantil y la distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos del alumnado evitando la concentración o dispersión excesiva; asimismo, se iniciarán programas de seguimiento escolar contra el

absentismo y la concesión de ayudas para la gratuidad de los servicios complementarios de transporte escolar, comedor o residencia.

Respecto al segundo ámbito, *la atención educativa del alumnado*, se regulan programas de compensación de carácter permanente o transitorio con dotación de recursos complementarios de apoyo; programas basados en unidades itinerantes de apoyo, para alumnos que no pueden seguir un proceso de escolarización normalizado; unidades de apoyo en instituciones hospitalarias; programas de garantía social; programas de erradicación del analfabetismo, adquisición de lengua de acogida y promoción de las personas adultas en situación de riesgo o exclusión social; y programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.

Finalmente, en cuanto a las actuaciones para *la calidad de la educación*, este Real Decreto recoge la estabilidad y adecuación de los equipos docentes, el incentivo de la labor del profesorado, actividades de formación permanente, iniciativas de investigación e innovación y elaboración de materiales curriculares, además de fomentar la participación del alumnado y la concesión de subvenciones y convenios con APAs, otras asociaciones y ONGs.

Se distinguen, asimismo, *dos ámbitos de acción educativa en los que los equipos docentes pueden desarrollar medidas de compensación educativa*: interno y externo. En el primero, los equipos docentes se encargarán, en colaboración con los servicios de apoyo externo, de la elaboración de las propuestas previendo la adaptación y diversificación curricular, una organización flexible, experiencias enriquecedoras de los procesos de socialización; y programando, a su vez, actividades de acogida e integración tendentes a reducir el desfase escolar y los procesos de adaptación del alumnado. En el segundo, también en colaboración con los servicios externos de apoyo al centro y con entidades públicas o privada sin ánimo de lucro y con el equipo docente, se diseñarán actuaciones que formen parte de un programa de mediación que potencie el acercamiento de las familias y las acciones de escolarización, seguimiento y control de absentismo escolar y de educación no formal como parte de programas socioeducativos.

En las etapas de Educación Infantil y Primaria, las actuaciones de compensación educativa tendrán *carácter preventivo y se regirán por el principio de normalización*. En Primaria, con carácter excepcional, pueden adoptarse modelos organizativos que, durante parte del horario escolar, permitan la atención

individualizada o en pequeño grupo del alumnado para facilitar la adquisición de objetivos específicos. En el cambio de educación primaria a secundaria, los centros y los servicios de orientación establecerán el plan de coordinación necesario para garantizar la escolarización y atención educativa del alumnado destinatario de este Real Decreto, previniendo el absentismo y los abandonos prematuros. En secundaria, al igual que en primaria, se contempla la posibilidad de que los centros puedan adoptar fórmulas organizativas excepcionales que permitan la atención específica de grupos de alumnado con una respuesta educativa adaptada a sus intereses, motivaciones o necesidades de refuerzo.

Con el objeto de favorecer la continuidad de su proceso educativo en otras etapas o programas específicos y de facilitar su transición a la vida adulta y laboral, el departamento de orientación realizará la orientación escolar y profesional del alumnado al finalizar la escolarización obligatoria.

Aún nos queda un referente legal por tratar, la *Orden del 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros educativos sostenidos con fondos públicos*. El objeto de la presente orden no es otro que dotar de regulación a las actuaciones de compensación educativa en centros educativos sostenidos con fondos públicos, en aplicación de la disposición final primera del Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero.

Desde 1999¹⁰, a pesar de que en el panorama educativo se han sucedido importantes cambios a nivel legislativo, la propia promulgación de la LOCE (con pocos aspectos novedosos respecto a la compensación educativa), paralizada con el Real Decreto 1318/04, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establecía el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. La propia elaboración de la nueva ley educativa, la LOE prevista que se empiece a aplicar a partir del curso escolar 2006/07.

A pesar de todo este enredo legislativo tan poco adecuado, el panorama en lo que concierne a la Educación Compensatoria, sigue regido por la Orden del 22 de

¹⁰ En el 2002 se aprobó la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional en la que se hacía mención a personas con necesidades de compensación educativa, cuando la ley arbitra con la finalidad de facilitar la integración social y la inclusión de los individuos o grupos desfavorecidos en el mercado de trabajo, las Administraciones públicas, especialmente la Administración Local, en el ámbito de sus respectivas competencias, adaptarán las ofertas formativas a las necesidades específicas de: los jóvenes con fracaso escolar, discapacitados, minorías étnicas, etc.; en general, personas con riesgo de exclusión social. Se podrán ofertar módulos apropiados a la adaptación a las necesidades específicas de estos colectivo beneficiario.

Julio de 1999 y por el RD 299/1996, de 28 de febrero, siempre obviamente en los territorios dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, como es el caso del marco de referencia de este estudio, la Ciudad Autónoma de Ceuta.

2.2. ACTUACIONES DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN ESPAÑA

Tras la promulgación del Real Decreto de 1983, se desarrollaron un total de cinco programas en el marco de gestión del MEC y en las comunidades autónomas a través de sus correspondientes convenios. Los programas que se pusieron en práctica, como ejecución de dicha normativa legal, fueron:

- a) Programas de Atención al área rural.
- b) Programas de Proyectos en centros.
- c) Programas de Atención a jóvenes desescolarizados.
- d) Programas de Atención a Minorías culturales.
- e) Programas de Atención a Población itinerante.

A excepción del Programa de Atención a jóvenes desescolarizados, como respuesta a un alarmante fracaso escolar ya existente, los restantes programas tienen un carácter claramente preventivo.

Las comunidades autónomas con competencias también llevaron a cabo otras acciones destinadas a la compensación educativa desde el curso 1987/88 hasta estos momentos. Algunas de ellas: los servicios de apoyo escolar o escuelas rurales, actividades para paliar el absentismo en la escuela, aulas ocupacionales, proyectos en centros, creación de centros de recursos, acciones de educación preescolar en casa, etc.

Atenderemos ahora a cada uno de los cinco programas gestionados por el MEC:

1. *Programa de Atención al área rural*

Se trata, como anteriormente dijimos, de un programa de carácter preventivo. Uno de sus mayores errores fue que su atención se centró más en el profesorado que en el propio alumnado.

Alguno de los objetivos que se plantea el programa son los siguientes: encontrar nuevos modelos organizativos y pedagógicos adaptados a las características de las zonas rurales evitando el aislamiento de las escuelas y del profesorado; mejorar las infraestructuras de los centros, potenciar la atención a la

etapa de preescolar y promover programas de resolución de los problemas típicos de estas escuelas.

Gran importancia tienen para conseguir estos objetivos los Centros de Recursos y los Servicios de apoyo, como centros dinamizadores de las zonas. Además, sirven de centro neurálgico de organización entre los centros. Entre sus objetivos se pueden destacar: dotar a los centros de recursos, fomentar la formación bajo la modalidad de grupos de trabajo, atención directa a centros, relacionar a los centros en proyectos conjuntos, actividades dirigidas a los padres y a la zona, además de las acciones de gestión y administración.

El subprograma “Preescolar en casa” atendería a alumnado de entre 3 y 5 años. Intentando que los pueblos y poblaciones más alejadas y peor comunicadas pudieran recibir el tratamiento educativo adecuado. Este objetivo ya se lo planteó el RD. 2731/1986, de 24 de diciembre, de creación de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica (CRAs).

También forman parte de este programa las actuaciones de Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs), que llevaban a cabo acciones de convivencia, extraescolares y de talleres con el alumnado.

2. Programa de Proyectos en centros

Se llevaron a cabo en centros de EGB y en centros de FP, con el fin de promover proyectos que atendieran al alumnado con desfase y actuara como prevención de abandono prematuro, intentando que el alumnado permaneciera en la enseñanza hasta los 16 años. A pesar de ello, la finalidad principal de estos programas era atender a grupos de alumnos con desventajas socioculturales acentuadas.

Los proyectos en centros de FP recogían cambios en el currículo, apoyando el área tecno-práctica y experiencial, trabajando con un mayor número de profesores por cada grupo de alumnos.

3. Programa de jóvenes desescolarizados

Intenta intervenir sobre los jóvenes de entre 14 y 16 que se encuentran sin escolarizar. Lo que se intenta es atender a los jóvenes que abandonan la escuela a los 14 años y cuya incorporación al mercado laboral no puede efectuarse hasta los 16 años, facilitando esa incorporación sociolaboral a través de “aulas ocupacionales”. Estas aulas tienen como objetivo: completar la formación básica del alumnado, preparar su inserción en el sistema educativo y en el campo laboral. El mayor

problema era la falta de titulación que reportaba esta modalidad educativa, que se había establecido como red paralela al sistema (salvo en algunos casos que compartían espacios con colegios de EGB) y que se podía considerar como una vía de educación no formal.

Programa de minorías culturales

Programa fundamentalmente dirigido a minorías étnicas y culturales. Las actuaciones irían en orden a localizar las poblaciones con estas características y llevar a cabo acciones en favor de su escolarización.

El programa se centró en la población gitana, a la cual se le intentó distribuir de manera que su atención fuese lo más adecuada posible. A partir del curso 1987/88, se actuó, también, sobre la población portuguesa escolarizada en centros ordinarios. Posteriormente, han sido los colectivos de inmigrantes los que reciben mayor preocupación por el programa.

4. Programa de población itinerante

Este programa se dirige, como su nombre indica, a colectivos que, por diversas razones, entre ella fundamentalmente, las laborales, no tienen residencia fija (colectivo de feriantes, de circos, jornaleros de la recolección, etc.).

Con el objetivo de ofrecer a esta población una educación lo más adecuada posible, y que, a su vez, le permita combinar educación y condición itinerante, se va a llevar a cabo dos modalidades de actuación: *para la población de los circos*, se crean escuelas móviles que se adscriben a la propia empresa del circo; y *para la población temporera*, se utilizarán, bien centros de zonas cercanas al lugar de trabajo, o se establecen unidades provisionales, cuando las primeras no las hubiere. En todos los casos, los niños disponían de una “Cartilla de seguimiento escolar” en la que se informaba del nivel de competencia curricular y demás menesteres al centro que acogía al alumnado.

En abril de 1990 (antes de la promulgación de la LOGSE) se dictaron unas instrucciones de regulación del funcionamiento de los proyectos de compensación educativa en centros públicos de EGB. Como consecuencia de las mismas, los proyectos quedan clasificados en tres modalidades:

Modalidad 1. Proyectos para la atención de minorías étnicas y culturales (básicamente para la atención a gitanos e inmigrantes).

Modalidad 2. Proyectos para el desarrollo de aptitudes y aprendizajes básicos en preescolar, ciclo inicial y ciclo medio (orientados a la atención de las poblaciones marginadas).

Modalidad 3. Proyectos para la atención a grupos de alumnos del ciclo superior, basados en la incorporación de talleres polivalentes de carácter pre-profesional (básicamente para poblaciones marginadas: poblaciones de alto fracaso y abandono escolar).

Con la implantación progresiva de la LOGSE una buena parte de los programas de Educación Compensatoria se van a ir ofreciendo desde el propio sistema.

Por otro lado, la nueva ley asegura la continuidad de los convenios entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

La evolución de los programas de Educación Compensatoria citados llevó a que las aulas ocupacionales, como redes paralelas, fueron disminuyendo y convirtiéndose en lo que hoy conocemos como programas de Garantía Social. Los programas de atención a población itinerante han seguido la misma dinámica. Las actuaciones en zonas rurales en los niveles de Educación Infantil y Primaria se mantienen líneas semejantes.

En resumen, puede decirse que los programas de Educación Compensatoria fueron especialmente una compensación del sistema educativo. El sistema presentaba una serie de carencias que fueron afrontadas de forma paralela a la acción normalizada del sistema, desde estos programas descritos.

En la actualidad se ha potenciado la atención a estas poblaciones, introduciendo el caso de la población inmigrante a la que se le está priorizando muchos esfuerzos, pero la tendencia ha sido la de reducir esa actuación paralela al sistema, aunque aún existen parcelas que por su especificidad siguen recibiendo atención especializada como son los casos de las zonas rurales y de la población itinerante.

3. EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN CEUTA



3.1. EVOLUCIÓN

Desde que el Ministerio decidió, en 1983, poner en marcha la compensación educativa, la ciudad de Ceuta empieza su periplo en esta aventura por conseguir reducir el impacto que la diversidad social tiene para con los sujetos y sus procesos de adaptación y éxito escolar.

El Real Decreto de constitución de Educación Compensatoria, de 27 de Abril - 1174/1983-, y las circulares emitidas por la Dirección General de Promoción Educativa, constituyen el marco a partir del cual cada provincia desarrolla su programa; dicho marco es el referente para la Ciudad de Ceuta.

Los inicios de la compensatoria en la ciudad no parecen seguir un Plan de actuación articulado y coherente, sin ir más lejos ya en 1989 la Dirección Provincial de Ceuta, a través de su Unidad de Programas Educativos, reconoce esta situación al decir que: “ *En nuestra ciudad nunca ha existido un Plan Provincial de Educación Compensatoria, entendido como un marco general desde el cual se articulan los diversos planes anuales del Programa, permitiendo, en todo momento, saber en que lugar del camino nos encontramos*” (MEC, Dirección Provincial de Ceuta: 1989: 3).

Es, en ese curso escolar, 1989/1990, cuando se elabora un primer Plan Provincial, que intenta suplir las deficiencias que se estaban produciendo: los planes anuales eran una superposición de proyectos dónde faltaban objetivos generales comunes y un acuerdo sobre el modelo compensador a seguir, el programa se encontraba a merced de las ideas y actitudes de las personas de las que dependía, había una falta de objetivos a medio y a largo plazo que hicieran posible una perspectiva de futuro, las funciones de los agentes no estaban lo suficientemente definidas, no había diseños de evaluación que dieran a conocer el punto de partida en que se encontraba la situación. En definitiva, esta Plan venía a paliar todas esas deficiencias. Dicho plan se propone para un plazo de tres años.

El aumento de un determinado tipo de alumnado lleva consigo una preocupación creciente en la ciudad por la compensación educativa: “*En los últimos cursos, en nuestras escuelas, el número de alumnos de origen marroquí-musulmán*

ha ido creciendo de forma significativa. Simultáneamente, el número de alumnos inadaptados también” (MEC, Dirección Provincial en Ceuta: 93/94:4)

Esta circunstancia, lleva consigo una profunda reflexión en el Programa con el objeto de aportar soluciones a este nuevo y creciente fenómeno socioeducativo. Se toma, como referencia el Programa desarrollado en Murcia, y se reelaboran las bases propias de las actuaciones. Se cuenta con la ayuda inestimable del CEP. Ya por estos momentos, empieza a preocupar el lenguaje y la cultura de esa gran minoría cada vez más numerosa. En este mismo curso escolar, se lleva a cabo acciones compensadoras con jóvenes desescolarizados, mediante el funcionamiento de aulas ocupacionales.

Desde el curso escolar 1993/1994 no consta ningún documento más en la Dirección Provincial de Ceuta del MEC, en el que aparezca un plan de actuación de Educación Compensatoria, con lo que podemos decir que en la actualidad las acciones de compensación toman como marco de referencia la legislación vigente sobre compensación educativa y, es cada centro, el que desarrolla un plan de trabajo adaptado a su realidad.

Decir que si bien en un principio fue un solo centro ceutí el que inició las acciones de compensación en la ciudad; en la actualidad, la totalidad de los centros de infantil y primaria son centros de atención del programa de Educación Compensatoria.

3.2. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL

Actualmente, como ya hemos comentado, la totalidad de los centros públicos en los que se imparten las etapas de Educación Infantil y Primaria desarrollan acciones de Educación Compensatoria. Algunos de los seis centros concertados desarrollan acciones de compensación educativa, aunque no dependientes de la Dirección Provincial de Ceuta del MEC.

Presentamos a continuación, los datos recabados de los distintos centros. En ellos, se hará mención a: número de alumnado total del centro, número de alumnado necesitado de compensación educativa. Los datos se referirán al curso escolar 2001/2002 (últimos que la Dirección Provincial de Ceuta dispone) y al curso 2005/2006 (datos que hemos obtenido en el presente año centro por centro).

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 2005/2006 | |
|--------------------------|--------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP PABLO RUIZ DE PICASSO | ED INFANTIL | 20 | 20 | 9 | 9 |
| | E. P. 1ER. C | 24 | 24 | 21 | 21 |
| | E..P. 2º C | 17 | 17 | 15 | 15 |
| | E..P. 3ER. C | 12 | 12 | 16 | 16 |
| | TOTAL | 73 | 73 (100%) | 61 | 61 (100%) |

Tabla 7. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes:

el C. P. Pablo Ruiz de Picasso- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 2005/2006 | |
|-----------------|--------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP SANTA AMELIA | ED INFANTIL | 158 | 11 | 135 | 12 |
| | E. P. 1ER. C | 97 | 30 | 94 | 23 |
| | E..P. 2º C | 95 | 30 | 95 | 19 |
| | E..P. 3ER. C | 88 | 20 | 69 | 26 |
| | TOTAL | 438 | 91 (20,77%) | 393 | 80 (20,35%) |

Tabla 8. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes:

el C. P. Santa Amelia- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 2005/2006 | |
|-----------------|--------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP LOPE DE VEGA | ED INFANTIL | 125 | 0 | 143 | 0 |
| | E. P. 1ER. C | 123 | 4 | 114 | 3 |
| | E..P. 2º C | 139 | 16 | 108 | 9 |
| | E..P. 3ER. C | 133 | 8 | 124 | 12 |
| | TOTAL | 520 | 23 (4,42%) | 489 | 24 (4,90%) |

Tabla 9. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes: el C. P. Lope de Vega- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 2005/2006 | |
|------------------|--------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP RAMÓN Y CAJAL | ED INFANTIL | 86 | 0 | 136 | 17 |
| | E. P. 1ER. C | 82 | 30 | 82 | 26 |
| | E..P. 2º C | 89 | 27 | 89 | 17 |
| | E..P. 3ER. C | 88 | 27 | 94 | 20 |
| | TOTAL | 345 | 84 (24,35%) | 401 | 80 (19,95%) |

Tabla 10. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes: el C. P. Ramón y Cajal- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 2005/2006 | |
|------------------|--------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP ANDRÉS MANJÓN | ED INFANTIL | 58 | 0 | 100 | 0 |
| | E. P. 1ER. C | 46 | 32 | 80 | 80 |
| | E..P. 2º C | 76 | 15 | 62 | 62 |
| | E..P. 3ER. C | 59 | 16 | 63 | 63 |
| | TOTAL | 239 | 63 (26,36%) | 305 | 205 (67,21%) |

Tabla 11. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes: el C. P. Andrés Manjón- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 2005/2006 | |
|-----------------|--------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP VALLE INCLÁN | ED INFANTIL | 127 | 10 | 145 | 8 |
| | E. P. 1ER. C | 81 | 23 | 102 | 7 |
| | E..P. 2º C | 108 | 23 | 76 | 17 |
| | E..P. 3ER. C | 104 | 19 | 91 | 14 |
| | TOTAL | 420 | 75 (17,86%) | 414 | 46 (11,11%) |

Tabla 12. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes: el C. P. Valle Inclán- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 20052006 | |
|-----------------------|--------------|-----------------|-----------------------|----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP JUAN MOREJÓN | ED INFANTIL | 140 | 0 | 143 | 0 |
| | E. P. 1ER. C | 118 | 11 | 124 | 10 |
| | E..P. 2º C | 123 | 20 | 101 | 5 |
| | E..P. 3ER. C | 115 | 16 | 124 | 7 |
| | TOTAL | 496 | 47 (9,47%) | 492 | 22 (4,47%) |

Tabla 13. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes:
el C. P. Juan Morejón- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 20052006 | |
|----------------------|--------------|-----------------|-----------------------|----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP JOSÉ ACOSTA | ED INFANTIL | 146 | 14 | 150 | 0 |
| | E. P. 1ER. C | 96 | 22 | 117 | 21 |
| | E..P. 2º C | 109 | 13 | 107 | 18 |
| | E..P. 3ER. C | 99 | 15 | 107 | 13 |
| | TOTAL | 450 | 64 (14,22%) | 481 | 52 (10,81%) |

Tabla 14. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes:
el C. P. Maestro José Acosta- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 20052006 | |
|----------------------------|--------------|-----------------|-----------------------|----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP VICENTE ALEXANDRE | ED INFANTIL | 62 | 9 | 74 | 2 |
| | E. P. 1ER. C | 54 | 7 | 51 | 8 |
| | E..P. 2º C | 47 | 9 | 42 | 9 |
| | E..P. 3ER. C | 49 | 10 | 47 | 8 |
| | TOTAL | 212 | 35 (16,51%) | 214 | 27 (12,62%) |

Tabla 15. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes:
el C. P. Vicente Aleixandre- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 20052006 | |
|--------------------------|--------------|-----------------|-----------------------|----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP PRINCIPE FELIPE | ED INFANTIL | 93 | 35 | 123 | 0 |
| | E. P. 1ER. C | 106 | 53 | 96 | 41 |
| | E..P. 2º C | 108 | 36 | 92 | 15 |
| | E..P. 3ER. C | 117 | 21 | 107 | 24 |
| | TOTAL | 424 | 145 (34,20%) | 418 | 80 (19,14%) |

Tabla 16. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes:
el C. P. Príncipe Felipe- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 20052006 | |
|--------------------|--------------|-----------------|-----------------------|----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP ORTEGA Y GASSET | ED INFANTIL | 201 | 0 | 228 | 0 |
| | E. P. 1ER. C | 148 | 9 | 155 | 3 |
| | E..P. 2º C | 147 | 15 | 161 | 5 |
| | E..P. 3ER. C | 142 | 18 | 150 | 5 |
| | TOTAL | 638 | 42 (6,58%) | 694 | 13 (1,87%) |

Tabla 17. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes:
el C. P. José Ortega y Gasset- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 20052006 | |
|----------------------|--------------|-----------------|-----------------------|----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP ROSALÍA DE CASTRO | ED INFANTIL | 74 | 0 | 67 | 40 |
| | E. P. 1ER. C | 50 | 13 | 47 | 6 |
| | E..P. 2º C | 47 | 8 | 49 | 10 |
| | E..P. 3ER. C | 46 | 12 | 50 | 13 |
| | TOTAL | 217 | 33 (15,21%) | 213 | 69 (32,39%) |

Tabla 18. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes:
el C. P. Rosalía de Castro- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 20052006 | |
|----------------|--------------|-----------------|-----------------------|----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP REINA SOFIA | ED INFANTIL | 165 | 165 | 160 | 0 |
| | E. P. 1ER. C | 131 | 131 | 105 | 105 |
| | E..P. 2º C | 126 | 126 | 101 | 101 |
| | E..P. 3ER. C | 115 | 115 | 109 | 109 |
| | TOTAL | 537 | 537 (100%) | 475 | 316 (66,53%) |

Tabla 19. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes:
el C. P. Reina Sofía- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 20052006 | |
|------------------|--------------|-----------------|-----------------------|----------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP JUAN CARLOS I | ED INFANTIL | 107 | 1 | 143 | 9 |
| | E. P. 1ER. C | 96 | 25 | 97 | 17 |
| | E..P. 2º C | 105 | 20 | 92 | 19 |
| | E..P. 3ER. C | 105 | 15 | 100 | 21 |
| | TOTAL | 413 | 61 (14,77%) | 432 | 67 (15,51%) |

Tabla 20. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes:
el C. P. Juan Carlos I- cursos 2001/02 y 2005/2006.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | | CURSO 2005/2006 | |
|---------|--------------|-------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP | ED INFANTIL | 113 | 0 | 145 | 25 |
| MARE | E. P. 1ER. C | 105 | 12 | 92 | 23 |
| NOSTRUM | E..P. 2º C | 123 | 10 | 68 | 21 |
| | E..P. 3ER. C | 167 | 8 | 59 | 20 |
| | TOTAL | 508 | 30 (5,90%) | 364 | 89 (24,45 %) |

Tabla 21. Datos sobre compensación educativa en los centros ceutíes:
el C. P. Mare Nostrum- cursos 2001/02 y 2005/2006.

3.2.1. LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN DATOS EN EL CENTRO MOTIVO DE ESTUDIO

A continuación presentamos los datos del primer y último años de los últimos cinco cursos escolares, así como el año en el que ha realizado la investigación.

| CENTRO | CICLO | CURSO 2001/2002 | |
|--------------|--------------|-------------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP | ED INFANTIL | 139 | 139 |
| FEDERICO | E. P. 1ER. C | 107 | 31 |
| GARCÍA LORCA | E..P. 2º C | 100 | 31 |
| | E..P. 3ER. C | 102 | 37 |
| | TOTAL | 448 | 238 (53,12 %) |

Tabla 22. Datos sobre compensación educativa en el centro estudiado:
el C. P. Federico García Lorca- curso 2001/02.

| CENTRO | CICLO | CURSO EN EL QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN 2004/2005 | |
|--------------|--------------|--|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP | ED INFANTIL | 148 | 148 |
| FEDERICO | E. P. 1ER. C | 103 | 27 |
| GARCÍA LORCA | E..P. 2º C | 103 | 16 |
| | E..P. 3ER. C | 105 | 26 |
| | TOTAL | 459 | 217 (47,28 %) |

Tabla 23. Datos sobre compensación educativa en el centro estudiado: el C. P. Federico García Lorca- curso 2004/05 (curso en el que se desarrolla la investigación).

| CENTRO | CICLO | CURSO ACTUAL 2005/2006 | |
|--------------------------------|--------------|------------------------|-----------------------|
| | | Total alumnado | Alumnado del programa |
| CP FEDERICO GARCÍA LORCA | ED INFANTIL | 144 | 144 |
| | E. P. 1ER. C | 99 | 16 |
| | E..P. 2º C | 98 | 7 |
| | E..P. 3ER. C | 100 | 9 |
| | TOTAL | 443 | 176 (39,73%) |

Tabla 24. Datos sobre compensación educativa en el centro estudiado:
el C. P. Federico García Lorca- curso 2005/06 (curso actual).

CAPÍTULO III

I. MARCO EMPÍRICO



1. INTRODUCCIÓN



1.1. LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN

1.1.1. EL SIGNIFICADO DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

A través de los estudios sobre desigualdad se ha podido ir conceptualizando el término y poniendo de manifiesto sus distintas acepciones (Marchesi y Martín, 1998). En este apartado intentaremos cumplir este cometido de conceptualización.

Para que hablemos de igualdad de oportunidades ha de existir un requisito imprescindible y fundamental que es entender que todos el alumnado tiene formal y legalmente las mismas posibilidades educativas; de no poder afirmar esto, no podremos hablar de igualdad de oportunidades. Parece conveniente, delimitar una serie de acepciones en relación con la igualdad de oportunidades:

- A. *Igualdad de acceso*, este tipo de igualdad se dará cuando todos los individuos tengan la misma accesibilidad superando las formas de acceso y de selección encubierta.
- B. *Igualdad en la participación de programas educativos de similar valoración social y académica*, se puede considerar como un nivel superior de igualdad, una vez que se ha garantizado la igualdad de acceso, proporcionando a todo el alumnado un programa educativo similar, sin tener en cuenta la procedencia social de éste, evitando que pase a formar parte de los programas menos valorados social y académicamente: aulas especiales, programas de educación compensatoria, programas de garantía social, por el hecho de ser diverso.

Por último *la igualdad en educación* acentúa más su significado cuando se analizan los resultados escolares de los alumnos, es decir, encontrar resultados similares entre el alumnado con independencia de su procedencia social, cultural y/o religiosa. Aunque no deja de ser una realidad utópica, pues si las diferencias sociales influyen en el progreso educativo del alumnado, es previsible que se encuentren diferencias entre ellos (Marchesi, 2000). La eliminación de esas diferencias sociales,

o el intervenir para evitar que provoquen desventaja, permitiría una igualdad de resultados; y esta empresa, no es labor única y exclusivamente de la educación.

Si tuviéramos que definir los indicadores o factores predictivos de las dificultades (fracaso escolar) de determinado grupo de alumnos, veríamos que no se puede delimitar con precisión y firmeza.

El informe de la OCDE-CERI (1995) sobre los alumnos con riesgo de fracaso señala siete factores predictivos del bajo nivel escolar que están estrechamente relacionados con la desventaja social:

1. Pobreza
2. Pertenencia a una minoría étnica
3. Familias inmigrantes o sin vivienda adecuada
4. Desconocimiento del lenguaje mayoritario
5. Tipo de escuela
6. Lugar geográfico en el que viven
7. Falta de apoyo social

Hay otros factores, como la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la propia escuela que pueden incrementar o disminuir estas desigualdades.

Marchesi (2000) nos presenta el siguiente sistema de indicadores de desigualdad educativa:

- I. *Recursos iniciales*: gasto público en educación, gasto por alumno, salario de los profesores, computadoras en las escuelas.
- II. *Contexto social*: distribución del ingreso, trabajo de la mujer, contexto cultural, nivel de estudios, medios de comunicación disponibles.
- III. *Contexto educativo*: acceso y participación, horas de estudio al año, integración de alumnos con necesidades educativas especiales.
- IV. *Resultados*: diferencias en los resultados, progresión educativa, relación entre el nivel educativo, el género y los ingresos.

A pesar de que se formulen unos indicadores que pueden predecir las desigualdades en la educación, la interpretación de éstos debe hacerse con la mayor prudencia y aplicada a un contexto determinado, de acuerdo a una ideología o cultura escolar y bajo los valores sociales e institucionales existentes. Como señala Nuttall (1992) en Marchesi (2000), los indicadores no hablan por sí mismos.

En las últimas décadas, las interpretaciones sobre la desigualdad se han visto condicionadas por los paradigmas sociales existentes, pasándose de enfoques unidimensionales, en los que se explicaba las desigualdades atendiendo, única y exclusivamente, al sujeto que las experimentaba; a otros multidimensionales, en los que la interpretación se extiende a toda la realidad en la que se da dicha desigualdad. Estos enfoques sistémicos o ecológicos han permitido que, la escuela no sea el único punto de mira para abordar un problema de desigualdad, aspecto que por otro lado, facilita mucho la intervención adecuada en las desigualdades.

De todo lo nombrado hasta ahora, subyace una relación que es, sino la más importante, si la más recurrida cuando analizamos las desigualdades educativas, por profesionales de la educación, por los estudios, etc.; la relación entre el contexto familiar y el escolar. Lo más importante no es describir estas relaciones genéricas entre el contexto social y el familiar, sino analizar qué tipo de relaciones se establece entre las configuraciones familiares singulares y el universo escolar Lahire (2000) en Marchesi (2000). El éxito escolar de los hijos no depende tanto del capital cultural de los progenitores, sino del tipo de relaciones que se establece entre ambos, en la búsqueda constante de experiencias enriquecedoras.

El funcionamiento del sistema educativo tiene también una notable influencia en los niveles de desigualdad educativa. Los recursos existentes, el apoyo a las familias, los criterios de admisión de los alumnos en las escuelas, el número de alumnos por aula, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, los materiales disponibles en el aula y los criterios de evaluación establecidos, son condiciones generales que tienen mucha relación con los índices de escolaridad y con los resultados que obtienen los alumnos.

Pero este reconocimiento de la influencia del sistema educativo no debe hacer que la escuela y el profesorado olviden su responsabilidad específica. A nadie se le escapa que hay escuelas dónde existen una expectativas positivas, unos niveles de reflexión de las opciones metodológicas a seguir, una apertura a los padres, una implicación formativa de sus plantillas, etc., que las diferencia, sobremano, con otras que, por el contrario, no son capaces de llevar a cabo proyectos coherentes, los padres no tienen participación en ellas, etc., y en definitiva, en las que el fatalismo es el motor que regula sus actitudes, y hace que los niveles de fracaso y abandono

escolar sean aceptados como normales. Esto no deja de demostrar que la escuela tiene mucho que decir en las dificultades del alumnado.

Parece conveniente, ante de iniciar el tratamiento que en el ámbito legal se le da a las desigualdades en la educación, hablar de nuevo de la igualdad de oportunidades¹¹.

Siguiendo a Pérez (2000), al analizar la dignidad del ser humano atendemos a que esa especial dignidad le hace acreedor de derechos, que tienen su reconocimiento en las grandes declaraciones universales (Declaración Universal de los Derechos Humanos), así como en las Cartas Magnas de los países avanzados (Constitución española, 1978).

Uno de esos derechos fundamentales es el derecho a la Educación. Así lo entiende la Declaración Universal, en su artículo 26, al establecer:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales: favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la Paz."

En la mayoría de los estados desarrollados se ha entendido este principio, más que como un derecho personal e inalienable, como la base sobre la que sustentar los demás derechos y el avance de la sociedad. Hasta el punto de en la medida en que el sistema educativo se pone al servicio de este tipo de metas, en cierto modo, lo que hace es velar por ese primer gran derecho “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”.

Todo esto, nos lleva a entender la doble función del sistema educativo: la función de carácter social y/o política, de un lado; y la de carácter pedagógico o educativa, de otro.

Es el momento de iniciar el análisis de las desigualdades en la legislación española.

¹¹ Si quiere profundizarse más en el análisis que el estudio hace de las mismas, dirigirse al capítulo II.

1.1.2. EVOLUCIÓN DE LA NORMATIVA LEGAL EN ESPAÑA SOBRE DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN

En los párrafos anteriores hemos abordado el derecho a la educación desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ahora procederemos a ver el tratamiento que tiene este importantísimo derecho en nuestra Carta Magna.

La Constitución española ha reconocido a todos los españoles el derecho a la educación, encomendando a los poderes públicos promover las condiciones necesarias para que todos los ciudadanos puedan disfrutar de este derecho en igualdad de condiciones.

Para que el principio de igualdad de oportunidades ante la educación se lleve a efecto, la constitución nos hace ver que han de promoverse una serie de medidas positivas de carácter compensador intentando que la diversidad cultural, social y/o personal no sea un motivo de desigualdad.

El planteamiento conceptual y la puesta en práctica de este principio dentro del propio sistema educativo han evolucionado a lo largo de los últimos años, percibiéndose un cambio cualitativo en el enfoque. Varias son las fechas claves en este cambio:

La Ley General de Educación, de 1970 supuso, como ya mencionamos en este documento, un claro avance en cuanto a la preocupación desde la educación formal por el principio de igualdad de oportunidades ante la educación. En esta Ley se establece la escolaridad obligatoria y gratuita para todos los españoles en la educación general básica y en la formación profesional de primer grado para quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores. Asimismo, para hacer posible el ejercicio del derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio, se establece que el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento intelectual, mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos. Por otra parte, se habla por primera vez de la educación permanente de adultos. Y, finalmente, se dedica un capítulo a la educación especial, cuya finalidad se fija en la preparación tanto de deficientes y superdotados como de inadaptados.

El RD. (1174/1983 de 27 de abril) se constituye como el primer marco legal específico que reglamenta la Educación Compensatoria en España, dirigido a la compensación de las desigualdades en educación. Este RD. provocó un importante cambio en la política educativa, al introducir medidas, aunque fuera del sistema, que suponían poner en práctica programas cuyo objetivo común era combatir el fracaso escolar que experimentaban el alumnado socio-culturalmente desfavorecido.

La promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, inició un proceso de reforma global del sistema educativo, reforma que llevó consigo un cambio sustancial en la lucha contra las desigualdades en educación.

La administración educativa va a dar un giro al incluir las medidas de compensación de las desigualdades dentro del propio sistema, y reivindicar un cambio de actitud general de todos en torno a las desigualdades.

Si procedemos al análisis de la ley, encontramos que: en su Título V, la LOGSE asume como un fin primordial e inherente al sistema educativo “evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”, abriéndose nuevas perspectivas en la lucha contra la desigualdad en el acceso y permanencia en la educación e, indirectamente, en la lucha contra la desigualdad social. En su Título Preliminar la LOGSE formula, explícitamente, que la actividad educativa se desarrollará atendiendo: al principio de la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, al rechazo a todo tipo de discriminación y al respeto de todas las culturas.

Otro momento importante, es el 20 de noviembre de 1995 la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) con la división definitiva de la población con necesidades educativas especiales: de una parte, el alumnado con necesidades derivadas de discapacidad y/o trastornos de conducta; y de otra, al alumnado con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

El RD. de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades, cabe señalar que confiere a las actuaciones de compensación un marco de actuación común. Se consolidan las actuaciones de compensación al concretarse la atención de alumnado procedente de entornos geográficos, sociales y culturales desfavorecidos. Las acciones de compensación se enfocarán desde tres ámbitos: el acceso y permanencia en el sistema educativo, la atención educativa al

alumnado y actuaciones destinadas a la calidad de la educación. No nos extendemos más en el tratamiento que este RD da a las desigualdades, para evitar reiteraciones, ya que ha sido tratado, anteriormente.

En el siguiente apartado, se presenta un extracto de la conceptualización actual de la compensación de desigualdades en la educación, a partir de un análisis de contenido de la propia LOGSE.

No se hace ninguna referencia a la Ley orgánica de Calidad de la Educación (10/2002, de 23 de diciembre) por su paralización con la promulgación del RD 1318/2004, de 28 de mayo, que modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la educación.

Este marco sufrirá algunas alteraciones cuando en el próximo curso se empiecen a implantar los primeros aspecto de la nueva ley, la LOE.

1.1.3. LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EL MARCO DE LA LOGSE/LOE

En las últimas décadas la atención a la diversidad se ha convertido en parte fundamental de los planteamientos psico-socio-pedagógicos de la educación.

El concepto diversidad, ha adoptado una nueva dimensión debido a la proliferación de incorporación e integración de alumnado de muy diversa índole: alumnas/os procedentes de diferentes grupos culturales, alumnas/os provenientes de entornos socio-económicamente en desventaja, etc. Todo esto, ha hecho que se haya tenido que replantear el concepto diversidad, acomodándolo a las características latentes en la sociedad actual.

Ya planteamos, al delimitar conceptualmente la educación compensatoria, que la diversidad puede ser foco de desventaja, y provocadora de fracaso, inadaptación, etc. Esto puede llevar a la escuela a ser reproductora de desigualdades (Murillo y Vélaz de Medrano, 1995) e incluso llegar a aumentarlas.

La diversidad encuentra en el actual sistema educativo, tras la implantación de la LOGSE, dos ejes vertebradores:

1. La adopción del *principio de discriminación positiva* como elemento superador del concepto clásico de “igualdad de oportunidades”.

2. *La incorporación de referentes culturales de los grupos desfavorecidos.*

Con esto, se intenta incidir en el problema argumentado por muchos autores, que justifican la inadaptación al contexto escolar de parte del colectivo de los grupos desfavorecidos socio-culturalmente a discrepancias entre la “cultura escolar” con los valores dominantes en ellas y aquellos que el alumnado vive en su entorno familiar y social (Fernández, 1996). En la medida en que esa discrepancia se reduzca y el alumnado encuentre una respuesta desde el sistema educativo ajustada a su propia realidad familiar y social, se convertirá en significativa para él, y en definitiva, se reducirán las posibilidades de dificultades de aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos planteamientos es importante detenerse en los *principios educativos* que deben regir la acción educativa:

A. *Igualdad de oportunidades y compensación de necesidades*: los programas educativos de carácter compensador y las actuaciones que de ellos se deriven deben estar orientados a eliminar las dificultades que los alumnos pertenecientes a los grupos sociales desfavorecidos encuentran para poder ejercer plenamente el derecho a la educación y participar de los servicios educativos. El análisis de las condiciones personales, sociales y culturales en las que se desenvuelven debe ser el instrumento para facilitar los medios necesarios para su atención educativa.

B. *Normalización e integración*: las acciones de compensación educativa deben estar incorporadas al sistema ordinario y no suponer, en modo alguno, formas de segregación dentro o fuera de los centros. La atención a los alumnos debe tener en cuenta la normalización territorial en relación con la escolarización.

C. *Reconocimiento de la diferencia y adaptación recíproca*: el tratamiento de la diversidad debe contemplar tanto las capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos como el reconocimiento de sus diferencias sociales y culturales y las repercusiones que éstas tienen para el establecimiento de los objetivos educativos y elementos curriculares.

D. Los programas de intervención deben tener en cuenta no sólo la adaptación de los alumnos a las condiciones del sistema educativo, sino también la adaptación que debe realizarse en la organización y programación docente con el fin de atender sus necesidades.

E. *Coordinación y participación social*: la intervención debe contemplar la coordinación con aquellas instancias públicas o privadas que tengan entre sus

objetivos la atención a los grupos socialmente desfavorecidos, tanto en la planificación de los programas como en la aplicación concreta de los mismos. En este sentido, se debe favorecer la coordinación con otras administraciones públicas y la participación de organismos y entidades en las acciones que se dirijan a estos colectivos sociales.

También podemos añadir, desde la promulgación de la LOGSE y, posteriormente, con su puesta en práctica, que la compensación de desigualdades, además, de venir recogida propiamente en la Ley en su Título V, tiene reflejo en ésta, en multitud de medidas y directrices que, con carácter general, la Ley marca. Algunas de las citadas pueden ser:

- a) *La existencia de un currículo flexible y la ampliación de la autonomía de los centros escolares.* Esta característica que se le confiere al currículo, hace que los centros puedan ofrecer una respuesta educativa coherente y significativa, adaptada a las características sustanciales de su alumnado, minimizando al máximo esa discrepancia, anteriormente nombrada, entre la “cultura escolar” y los valores que intenta transmitir la escuela y los propios del entorno familiar y social en el que se desarrolla cada grupo.
- b) *La orientación constructivista y significativa del currículo, y del proceso de enseñanza-aprendizaje.* Este principio directriz de la reforma hace hincapié en la necesidad de contar con los conocimientos, valores, motivaciones y niveles de desarrollo de los grupos que acceden a la escuela, con lo que se ha de partir de ellos para construir el aprendizaje de manera significativa, y no menos importante, funcional.
- c) *La prolongación real de la edad de escolarización obligatoria.* En la medida en que se extienda el período de escolaridad obligatoria, estaremos favoreciendo que se disponga de mayor tiempo para intervenir favorablemente sobre las desigualdades. No olvidemos, que alargar el período de la infancia de los sujetos, es una medida, en principio, favorecedora y protectora de la propia infancia.
- d) *La reducción de alumnos por unidad escolar.* Poco hay que añadir para esclarecer esta cuestión, a menor número de alumnado por profesor –ratio-, y la asignación de un número creciente de recursos materiales y humanos a los centros, mayores serán las posibilidades de atención, y en el caso de los grupos y/o alumnado desfavorecidos, más fáciles de llevar a cabo.

e) Otras medidas fundamentales, son la posibilidad de realizar *adaptaciones curriculares individualizadas, los programas de diversificación curricular, el aumento de la optatividad, los programas de Garantía Social.*

Todo lo expuesto nos evidencia el cambio que en la política educativa se ha experimentado en los últimos años, y, fundamentalmente, a partir de la implantación de la LOGSE, y nos deja claro que la compensación de desigualdades es, hoy día, un tema de importancia latente en la sociedad, y por consiguiente, en la educación.

De los realizados en nuestro país (Fernández de Castro, 1985; Feito, 1983; Martín, 1984; González, 1983; López Martín, 1994; Muñoz-Repiso, 1992; Burgaleta, 1988; González, 1991; Mora, 1995; etc.), y en el extranjero (Orstein, 1982; Anderson y Pellicer, 1990; etc.) se ha llegado a una conclusión unánime, consistente en como nos dice De Miguel (1986), el objetivo no está, tanto, en buscar la eficacia de tal o cual estrategia compensadora de las desigualdades, sino a eliminar los signos de ineficacia del propio sistema educativo.

En la actualidad la compensación de desigualdades está tomando más un giro hacia la corrección de los defectos o lagunas del propio sistema, que al empeño por buscar la eficacia de uno u otro programa de compensación de desigualdades.

Por ello, el principio de igualdad de oportunidades debe sustentarse en la propia reforma, y no verse relegado a medidas específicas dentro de ella. Es más un cambio de actitud y cultura escolar que la puesta en práctica de un programa u otro.

Los cambios legislativos en los últimos años, con la promulgación la LOCE, cuya aplicación fue paralizada y la inminente puesta en práctica de la recién aprobada LOE, dejan dudas sobre las intenciones del sistema para con la diversidad. Realmente, mejor será analizar las medidas propuestas en la LOE una vez que se apliquen. De todos es sabido que lo formulado en la legislación no siempre tiene el reflejo esperado en la práctica educativa, ya lo hemos podido constatar con la LOGSE.

Antes de concluir este apartado, es fundamental incidir de nuevo en la distancia que separa los presupuestos nombrados y lo que la realidad, en su puesta en práctica en los centros, pone de manifiesto. Es este aspecto sobre el que se debe incidir, siendo la práctica educativa y la investigación, las que permitan que formulaciones y realidades se acerquen cada vez más.

La investigación educativa ha supuesto una importante contribución -en ningún caso la única- a la evolución conceptual, al consecuente cambio desde el marco legal

y a los propios diseños de intervención educativa al respecto. En esta línea se caminará a lo largo de este trabajo, con el objetivo de servir de apoyo para una mejor y más efectiva compensación educativa de las desigualdades.

2. PROBLEMAS

Los interrogantes que generaron el comienzo de esta investigación toman cuerpo en el siguiente problema general:

“¿Hay un conocimiento del perfil del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca de la Ciudad Autónoma de Ceuta a la hora de confeccionar y poner en práctica un programa adecuado al mismo?”

Se ha procedido a subdividir este problema general en una serie de problemas específicos al objeto de ofrecer una mejor respuesta al mismo:

1. *“¿Hay un conocimiento del perfil personal del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca de la Ciudad Autónoma de Ceuta a la hora de confeccionar y poner en práctica un programa adecuado al mismo?”*
2. *“¿Hay un conocimiento del perfil sociofamiliar del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca de la Ciudad Autónoma de Ceuta a la hora de confeccionar y poner en práctica un programa adecuado al mismo?”*
3. *“¿Hay un conocimiento del perfil escolar del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca de la Ciudad Autónoma de Ceuta a la hora de confeccionar y poner en práctica un programa adecuado al mismo?”*

Así pues, una vez definido el problema, se comenzó una fase de revisión de todo lo que rodea a la cuestión, intentando analizar los estudios que en España, en primer lugar, y, después, en el extranjero se han llevado con relación al problema planteado.

A continuación, se presenta el estado en el que se encuentran los estudios sobre el tema motivo de investigación.

3. REVISIÓN DE REFERENTES Y/O ESTUDIOS PREVIOS

A lo largo de este período de revisión conceptual y de investigaciones y estudios previos que diesen la mayor claridad de inicio al estudio planteado, han sido muchísimas las fuentes de trabajo con las que se ha intentado conseguir el aporte teórico suficiente en aras a iniciar el proceso de investigación planteado con la mayor garantía de acierto y éxito.

Son numerosas las fuentes de documentación consultadas. Un resumen de la evolución de estas acciones emprendidas puede verse a continuación.

Como es común en todo proceso de investigación, se intentó ver el estado en que la cuestión estudiada se hallaba. Las primeras fuentes consultadas fueron las bases de datos informatizadas de las distintas universidades españolas y extranjeras: ERIC, REDINET, TESEO, EDUALTER, PSYCLIT, ISOC, TESAURO, DIALNET etc.; además, de las bibliotecas universitarias, y revistas especializadas (Revista de Educación, Revista Iberoamericana para la Educación, REME, Bordón, EBSCO online, ACM DIGITAL LIBRARY, SCIEDIRECT, QUADERNS DIGITAL, etc.); todas ellas, nos ofrecieron una buena cantidad de registros sobre los términos descriptores del estudio, si bien se podía constatar que no había estudios previos similares al que nuestra investigación se plantea, ni siquiera parecidos.

También se ha recabado información de fuentes directas, tales como agentes encargados de la planificación de la atención a la diversidad y los propios

agentes que ponen las propuestas de compensatoria en práctica, sin que se conozcan casos de estudios de parecidas características.

Otra acción ha sido asistir a congresos que atendían a la temática tratada en el estudio, así como visita a instituciones.

Es por ello que vamos a hacer ahora un breve análisis de los estudios que sobre educación compensatoria se han llevado a cabo hasta ahora.

Basándonos en las investigaciones sobre EC en España, que aparecen en el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) y teniendo como año de inicio el propio de existencia de tales programas, es decir, 1983, puede decirse que las investigaciones más relevantes son las que a continuación se describen.

Las investigaciones sobre EC, como puede apreciarse en la figura 1, ocupan aproximadamente una cuarta parte de la actividad investigadora en torno a las desigualdades en educación según el propio CIDE. De las investigaciones sobre desigualdades en educación en España un 23 % se han tratado sobre Educación Compensatoria, siendo el 77% restante relativo a otros ámbitos.

INVESTIGACIONES SOBRE DESIGUALDADES EN ESPAÑA

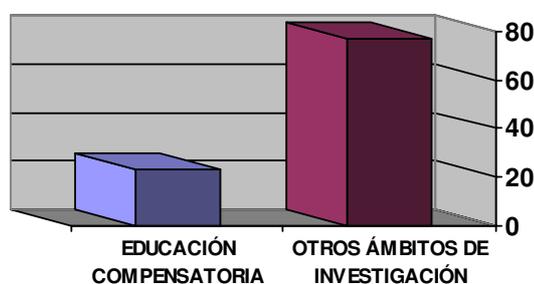


Figura 1. Investigaciones sobre las desigualdades educativas en España.

Nos centraremos en las investigaciones o estudios que tienen como criterio definitorio ocuparse del alumnado con dificultades en su escolaridad debido a su origen socioeconómico, que es el referente de la presente investigación, obviando otro tipo de investigaciones que, dentro del campo de la EC, se refieren a las escuelas en el medio rural.

Podemos decir que la actividad investigadora en lo referente a la EC se ha desarrollado en torno a las siguientes áreas (figura 2): estudios sobre el análisis de la situación de la EC, estudios que atienden a lo programas de EC, los que estudian al profesorado, las que toman de eje a los propios centros, así como, las investigaciones que se fijan como elemento o área de estudio los propios métodos de intervención.

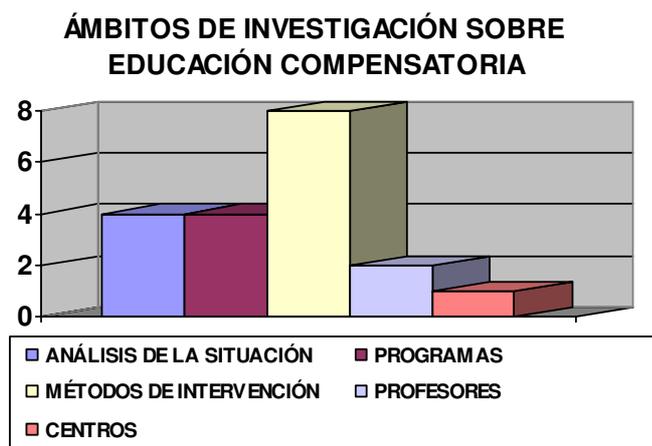


Figura 2. Investigaciones sobre Educación Compensatoria en el ámbito educativo.

A. Las investigaciones sobre el análisis de la situación. De acuerdo con Fernández de Castro (1986), el acontecimiento en una estructura puede operar en la entrada, en su circulación o en la salida. Por tanto, sería necesario, si no imprescindible, analizar con precisión desde las condiciones de alumnos y alumnas al acceder al sistema hasta lo que encontrarán al salir de él, pasando por la globalidad de lo que éste les oferta y les exige en su devenir académico. Estas necesidades son asumidas por este grupo de investigaciones.

Dentro de este eje investigador se pueden hacer dos bloques:

1. De un lado, *las investigaciones sociológicas sobre la dificultad escolar (rechazo y abandono)*: Fernández (1986), Feito (1990), Arenas (1993) y López (1994).
2. De otro, investigaciones interdisciplinares que efectúan análisis previos al desarrollo de actuaciones de educación compensatoria: Alonso (1988), Redondo (1994) y Callejo (1996).

En este grupo bien podría tener sitio nuestra investigación como un intento de estudiar una variable esencial para la eficacia de un programa de EC, el alumnado; aunque, también encontraría su sitio en un apartado dedicado al alumnado en sí.

Como puede verse en el primer grupo los estudios son más globales que en el segundo.

B. Investigaciones centradas en las actuaciones y programas de EC que se pueden considerar regulados por la normativa legal. Es numerosa la oferta programativa que encontramos en las actuaciones que intentan llevar a cabo una labor educativa compensadora. A pesar de ello, encuadramos en este apartado tres estudios centrados en programas de educación compensatoria en concreto (excluyendo a los programas en escuelas rurales, adultos, etc...): el que se refiere a los programas de Garantía Social (Redondo, 1994) y otros dos a los Centros-Taller (Vélaz, 1991 y Zabalegui, 1996).

C. Investigaciones centradas en el profesorado. Los estudios que toman como centro de interés al profesorado de la EC son dos: el de Mora (1989), que estudia al profesor de EC y al de Educación Especial; y el de Gonzalo y Misol y su equipo (1998), complementaria a la anterior, trata de defender la formación específica que necesita el profesorado de EC.

D. Investigaciones que ponen su atención en los centros de EC. La investigación sobre centros es de importancia en la actualidad, pero al carecer la EC de centros específicos no adquiere el mismo protagonismo en ésta. Aún así, hubo y todavía podemos encontrar instalaciones particulares, tales como, antiguas aulas taller, aulas de atención a temporeros, etc.

Destacan estudios como los de Vélaz (1993), ya mencionado, que se plantea como objeto de estudio la evaluación global de los centros-taller de la Asociación Cultural Norte Joven. Además, aparece un estudio cuya finalidad es analizar y sistematizar las modalidades de apertura de centro educativo-comunidad emergente en nuestro entorno, de Martín-Moreno (1989).

E. Otro grupo de investigaciones, son las que se refieren a los métodos de intervención en EC. Es en este grupo dónde aparecen mayor número de investigaciones. Se pueden distinguir, a su vez, dos subgrupos: el de *investigaciones de corte psicopedagógico* y el que atiende a *métodos específicos*, como el que se

centra en el empleo de la tecnología, este último con un único trabajo de investigación.

Los estudios dentro de esta línea, que se refieren a programas de modificación cognitiva, son los siguientes: “¿Enseñar a pensar? Perspectiva para la educación compensatoria” de Alonso (1987); “Modificación de los procesos cognitivos básicos: analogía y transividad” de Gil (1987); y “Mejora del rendimiento escolar, a través de utilizar en el aula estrategias de tipo cognitivo” de Alañón (1992). De otro lado aparecen investigaciones sobre las capacidades lingüísticas, como el de Gómez (1988) “Implantación de programas de lenguaje compensatorio en el contexto bilingüe de Galicia”. También han sido estudiados los programas generales, apareciendo dentro de este tipo de investigaciones las siguientes: “Análisis para un programa compensatorio de quinto de E.G.B.” de Alonso, E. (1986); la de Román (1994) “Adaptación de un programa de desarrollo sociocognitivo para niños con deprivaciones socioambientales”; y “Diseño y experimentación de un programa de apoyo para alumnos/as en contextos de marginación sociocultural” de Callejo (1996). Por último, encontramos la investigación de Luengo (1991) “La informática y el uso del ordenador como motivación hacia el trabajo escolar en niños internos en una institución de acción social”.

Como podemos observar en ninguna de las fuentes de documentación consultadas, consta que se haya abordado la perspectiva de estudio que aquí se presenta, referida al perfil personal, sociofamiliar y escolar de una muestra de niños con necesidades de compensación educativa.

4. OBJETIVOS

Resulta evidente que cuando tratamos de adentrarnos en el análisis de un tema como el objeto de estudio siempre se corre el riesgo de sesgar su valoración, perdiendo con ello múltiples aspectos que, sin duda, son tan importantes como los que se decide analizar. Pero, aún siendo consciente de ello, hemos delimitado una serie de objetivos iniciales sobre la base de los cuales intentaremos lograr un acercamiento al tema en cuestión, con el objetivo de obtener la máxima y más pertinente información que permita delimitar el perfil del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca de Ceuta, iniciando así los primeros pasos para la construcción de un programa integral de Compensación Educativa lo más adecuados posible a las características de éste.

Como **objetivo general** nos hemos planteado el siguiente: “Definir (delimitar) el perfil del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí, como base para el diseño y desarrollo de un Programa de Compensación Educativa más adecuado a la realidad”.

Ante la gran extensión que supone este objetivo general presentado, se ha procedido a dividirlo, en una serie de **objetivos específicos**:

Para definir los objetivos específicos se ha subdividido el general en dos bloques:

1. El referido a la **delimitación de los perfiles** personales, socio familiares y escolares de este alumnado, con tres grandes objetivos:

- A. Definir (delimitar) el perfil *personal*, del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca.
 - B. Definir (delimitar) el perfil *sociofamiliar*, del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca.
 - C. Definir (delimitar) el perfil *escolar*, del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca.
2. El relativo a las **implicaciones educativas** que a tenor de los resultados puedan aparecer como indicador en la elaboración de futuros programas de compensación educativa destinados a este alumnado.

A pesar de constituir un objetivo de esta investigación, el intento de delimitar el perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca de Ceuta, nos permitirá a su vez definir el perfil del alumnado que no es motivo de compensación, con todos los beneficios que de esta delimitación se puedan extraer para el diseño, rediseño y/o desarrollo de: tanto programas educativos destinados a este tipo de alumnado como programas diseñados y desarrollados para el alumnado al completo.

5. HIPÓTESIS

Una vez llevada a cabo la revisión conceptual y de estudios previos con el fin de responder al/los problema/s planteados, y definidos los objetivos de la investigación, es el momento de formular la/s hipótesis que traza el presente estudio.

La **hipótesis general** de la investigación es la siguiente: *“El perfil del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí difiere significativamente del resto del alumnado de referencia”*

Ante la gran extensión que supone esta hipótesis general presentada, se ha procedido a subdividirla, en una serie de hipótesis específicas: hipótesis específicas referentes al perfil personal, hipótesis específicas referentes al perfil sociofamiliar, hipótesis específicas referentes al perfil escolar, otras hipótesis a las que el estudio intenta responder y, por último, destacar las hipótesis relacionadas con la variable extraescolar y las hipótesis relacionadas con la variable bilingüismo. Pasaremos pues a analizar cada una de ellas.

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”



5.1. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS REFERENTES AL PERFIL PERSONAL

Para responder al objetivo específico: “Definir (delimitar) el perfil personal, del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca”.

Hipótesis general:

El perfil personal del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí difiere significativamente del resto del alumnado de referencia de régimen normalizado.

Hipótesis específicas:

Hipótesis primera- Existen diferencias significativas en función al **sexo** <<alumnas/alumnos>> inter e intragrupos de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí y del resto de alumnado del mismo.

Hipótesis segunda- La **edad** es un factor diferencial significativo en el alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí.

Hipótesis tercera- La **cultura** es un factor diferencial significativo en el alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí.¹²

Hipótesis cuarta- Las **capacidades generales** (Inteligencia general y razonamiento lógico) inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí presentan diferencias significativas respecto al resto del alumnado del mismo.

Hipótesis quinta- Los niveles de **Atención** inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí son significativamente diferentes al resto del alumnado del mismo.

¹² Esta hipótesis será trabajada por las propias características que la variable cultura presenta en la muestra, en el ámbito de población escolar ceutí al completo. De este modo quedaría definida del siguiente modo: La cultura es un factor diferencial significativo en el alumnado de Educación Compensatoria en el contexto pluricultural ceutí.

Hipótesis sexta- Los niveles de **Memoria** inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí son significativamente diferentes al resto del alumnado del mismo.

Hipótesis séptima- Los niveles de **Imaginación** inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí son significativamente diferentes al resto del alumnado del mismo.

Hipótesis octava- Existen diferencias significativas entre la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí y el resto del alumnado del mismo en cuanto a presencia de **dificultades lectoescritoras y psicomotrices**.

Hipótesis novena- Los tipos y niveles de **adaptación** (personal, familiar, escolar y social) inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí son significativamente diferentes al resto del alumnado del mismo.

Hipótesis décima- Se encuentran diferencias significativas en las **Aptitudes Específicas**: Comprensión Verbal, Fluidez Verbal, Razonamiento Numérico y Razonamiento Espacial (Sólo en 6º de Educación Primaria) inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí respecto al resto del alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS REFERENTES AL PERFIL SOCIOFAMILIAR

Para responder al objetivo específico: “Definir (delimitar) el perfil sociofamiliar, del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca”.

Hipótesis general:

El perfil sociofamiliar del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí difiere significativamente del resto del alumnado de referencia de régimen normalizado.

Hipótesis específicas:

Hipótesis primera- La **edad** de padres/madres es un factor diferencial significativo en la pertenencia de un/a alumno/a al programa de Educación Compensatoria.

Hipótesis segunda- El **lugar de nacimiento y crianza** de padres/madres juega un papel diferencial significativo en la pertenencia de un/a alumno/a al programa de Educación Compensatoria.

Hipótesis tercera- Los **orígenes de los progenitores** tienen una influencia significativa en la pertenencia de un/a alumno/a al programa de Educación Compensatoria.

Hipótesis cuarta- Existen diferencias significativas en el **nivel de instrucción/formación de los padres** del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con el resto de alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

Hipótesis quinta- Existen diferencias significativas en el **nivel de ocupación de los padres** del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con el resto de alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

Hipótesis sexta- Existen diferencias significativas en el **nivel económico de las familias** del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con el resto de alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

Hipótesis séptima- Existen diferencias significativas en la **estructura familiar** del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con el resto de alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

Hipótesis octava- Existen diferencias significativas en el **nivel de capital cultural del núcleo familiar** del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con el resto de alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

Hipótesis novena- Existen diferencias significativas en las **zonas/barrio de residencia** del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con el resto de alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

Hipótesis décima- El **seguimiento que las familias** hacen de la educación de sus hijos/as es significativamente diferente cuando comparamos a familias de ANCE y familias de ASC.

No se han incluido hipótesis en el perfil familiar relacionadas con la cultura y la lengua materna de los padres y madres, pues se corresponden con las hipótesis que al respecto hacemos en el alumnado.

5.3. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS REFERENTES AL PERFIL ESCOLAR

Para responder al objetivo específico: “Definir (delimitar) el perfil escolar, del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca”.

Hipótesis general:

El perfil escolar del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí difiere significativamente del resto del alumnado de referencia de régimen normalizado.

Hipótesis específicas:

Hipótesis primera- El **recorrido escolar** del alumnado de Educación Compensatoria difiere significativamente del presentado por el resto de alumnado del grupo de referencia.

Hipótesis segunda- Los tipos y niveles de **rendimiento académico** inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí son significativamente diferentes al resto del alumnado del grupo de referencia del mismo.

Hipótesis tercera- Existen diferencias significativas en las tasas de **absentismo escolar** del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con respecto al resto del alumnado del grupo de referencia del mismo.

Hipótesis cuarta- Existen diferencias significativas en las tasas de **fracaso escolar** del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con respecto al resto del alumnado de sus grupos de referencia del mismo.

5.4. OTRAS HIPÓTESIS A LAS QUE EL ESTUDIO INTENTA RESPONDER

Hipótesis primera *- Los criterios de **adscripción de alumnado**¹³ a los distintos centros juegan un papel significativo en el porcentaje de alumnado de cada cultura que adscribe cada centro.

Hipótesis segunda **- Existen diferencias significativas en los centros que desarrollan programas de Educación Compensatoria respecto al número de alumnos en dichos programas, dependiendo del **porcentaje de alumnado de cultura musulmana** que albergue dicha institución (a mayor porcentaje de alumnado de cultura musulmana mayor es el número de sujetos de Educación Compensatoria en dicho centro).

Hipótesis tercera - Los criterios de adscripción de alumnado a los distintos centros, con el consiguiente **porcentaje de alumnado cuya lengua materna no coincide con la de la escuela** juegan un papel significativo en el porcentaje de alumnado cuya lengua materna no es el castellano **perteneciente al programa de Educación Compensatoria**. Es decir, a mayor porcentaje de alumnado con lengua materna distinta al castellano en los centros, mayor riesgo corre el mismo de pertenecer al programa de Educación Compensatoria (debido a, entre otros factores, a unas condiciones de adquisición de la segunda lengua menos adecuadas).

Hipótesis cuarta- La **lengua materna del alumnado** no es considerada por la totalidad de los centros ceutíes como una necesidad de compensación educativa, pues no se dan **porcentajes** mayores de ese alumnado adscrito al programa con relación a los porcentajes absolutos del mismo en el centro.

*Hipótesis quinta****- La **ratio** de los centros del contexto pluricultural de Ceuta tiene un papel significativo en la Educación Compensatoria en Ceuta.

*Hipótesis sexta*****- La **ubicación del centro en las zonas de la ciudad**¹⁴ presenta unas tasas significativamente diferentes en relación a las variables a las que

¹³ Las hipótesis *, ** y ***, se pueden entender como una secuencia desencadenada desde la primera hacia las demás, es decir, dependiendo de la adscripción equitativa o no a los centros (*), así será el porcentaje de alumnado de las diferentes culturas en cada uno (**), y por consiguiente, la ratio de los mismos (***).

se refiere las tres hipótesis expuestas con anterioridad a ésta (criterios de adscripción, porcentaje de alumnado de cada cultura y ratio de cada centro).

La importancia que tiene las variables bilingüismo y actividades extraescolares, así como la dificultad de encuadrarla exclusivamente en un perfil determina, han hecho que se traten de una manera especial¹⁵. Es por ello que sean tratadas como apartados específicos.

¹⁴ Esta hipótesis al contrastarla con la hipótesis **, nos dará una visión clara del escaso cumplimiento de los criterios de adscripción que se estipulan en la escolarización del alumnado.

¹⁵ Evidentemente los resultados que se extraigan de las misma completaran los perfiles tanto personal, sociofamiliar, como escolar.

5.5. HIPÓTESIS RELACIONADAS CON LA VARIABLE EXTRAESCOLAR

Respecto al alumnado:

Hipótesis primera.- El **perfil extraescolar** del ANCE ¹⁶difiere significativamente del resto del ASC¹⁷.

Hipótesis segunda.- Existen diferencias significativas en la predisposición que muestran los ANCE y los ASC en orden a **participar en un programa** de AE¹⁸ diseñado para ellos.

Hipótesis tercera.- Existen diferencias significativas en las **preferencias** que sobre AE tiene el ANCE y el ASC

Respecto a las familias:

Hipótesis.- Existen diferencias significativas en las **preferencias** que sobre AE tienen las familias del ANCE y las del ASC.

Respecto a los docentes y a la Administración:

Hipótesis primera.- Existe un **convencimiento de los profesionales** de la educación de la necesidad de ampliar la atención a horario de tarde en poblaciones como la estudiada.

Hipótesis segunda.- Existe un **convencimiento de la Administración Educativa** de la necesidad de ampliar la atención a horario de tarde en poblaciones como la estudiada.

¹⁶ Con el término ANCE nos estamos refiriendo a alumnado con necesidades de compensación educativa.

¹⁷ Con el término ASC nos referimos al alumnado que no recibe compensación educativa.

¹⁸ Con el término AE nos estamos refiriendo a actividades extraescolares.

5.6. HIPÓTESIS RELACIONADAS CON LA VARIABLE BILINGÜISMO

Hipótesis primera.- El bilingüismo, sin ser el único, es un **factor diferencial** significativo en el alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí¹⁹.

Hipótesis segunda.- Las **necesidades comunicativas** en castellano se ven reducidas por el tipo de *actividades extraescolares* que realiza el alumnado.

Hipótesis tercera.- Las **necesidades comunicativas** en castellano se ven reducidas por la *adscripción de alumnado* a los centros como determinante en el porcentaje de alumnado de cada lengua.

Hipótesis cuarta.- Las **necesidades comunicativas** en castellano se ven reducidas por el *programa del centro*.

Hipótesis quinta.- El *contexto social* del alumnado no favorece las **necesidades comunicativas** en castellano.

Hipótesis sexta.- Las **necesidades comunicativas** en castellano se ven reducidas por el *contexto familiar* del alumno/a.

¹⁹ Esta hipótesis será trabajada por las propias características que la variable lengua materna presenta en la muestra, en el ámbito de población escolar ceutí al completo. De este modo quedaría definida del siguiente modo: El bilingüismo, sin ser el único, es un factor diferencial significativo en el alumnado de Educación Compensatoria del contexto pluricultural ceutí.

6. VARIABLES

Las variables principales que atenderá la presente investigación son:

A. *Variables contextuales*

- a) **Variables socio-familiares:** origen del alumnado, nivel de instrucción/formación de los padres, nivel de ocupación de los padres, nivel de capital cultural de las familias, barrio de residencia.
- b) **Variables escolares:** criterios de adscripción del alumnado, porcentaje de distintas lenguas (culturas), ratio, indicadores de seguimiento.

B. **Variables personales:** sexo, edad, cultura/religión, lengua materna del alumnado (bilingüismo), capacidades generales (inteligencia general y razonamiento lógico), técnicas de base (memoria, imaginación y atención), adaptación (personal, familiar, social y escolar), dificultades lectoescritoras y psicomotrices, aptitudes específicas (comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento numérico y razonamiento espacial) y rendimiento académico .

C. **Variables cruzadas o mixtas:** absentismo escolar, fracaso escolar y actividades extraescolares.

A continuación se hará una revisión conceptual de las más destacadas.

6.1. VARIABLES CONTEXTUALES

6.1.1. VARIABLES SOCIO-FAMILIARES

6.1.1.1. ORIGEN DEL ALUMNADO

Esta primera variable tratará de recabar información sobre el origen del alumnado.

Su medición se realizará a través del “Informe del origen y el recorrido escolar del alumnado y seguimiento de la familia”.

6.1.1.2. NIVEL DE INSTRUCCIÓN/FORMACIÓN DE LOS PADRES

Esta variable trata de determinar el papel tan importante que tiene la formación/instrucción de los padres en el desarrollo educativo de sus hijos/as.

Como bien sabemos la sociedad avanza a un ritmo tan acelerado que no parece suficiente con una sola escuela, es necesaria una escuela en la casa por las tardes. Por desgracia, no todo nuestro alumnado tiene posibilidad de contar con ella.

Para los que enseñamos desde años en centros dónde el alumnado proviene de entornos socioculturales deprimidos, sabemos que la afirmación realizada en la frase anterior, quizás tenga más trascendencia de lo que, en principio, parece. Son muchas/os las/os maestras/os que, con los mejores deseos, entienden que su alumnado necesita recibir una mayor cantidad de horas de contacto con los objetivos/contenidos que se trabaja en la escuela en horario de mañana. De este modo, y reitero, con toda la buena intención, ven el tiempo extraescolar como espacio aprovechable para consolidar, repasar; e incluso, a veces, avanzar determinados objetivos/contenidos necesarios. Desgraciadamente, pocos son los que perciben estas medidas como una de las más fuertes fuentes de desigualdad del sistema. Mientras unos niños/as, los que en sus casas encuentran ese “segundo/a

maestro/a” en forma de papá/mamá/hermano/etc., pueden cumplir más o menos con garantías los objetivos marcados con ese tipo de prácticas; otros, la mayoría en centros como el estudiado, no hacen más que aumentar las distancias que lo separaban de sus pares. Imaginen si a todo esto le añadimos un factor crucial, el lenguaje; como comprenderán el problema se agudiza.

En estudios sobre el perfil de las familias españolas los datos relativos a esta cuestión nos dicen que: el 53% de los padres y el 60% de las madres dicen apoyar personalmente a sus hijos en la realización de sus trabajos escolares. El apoyo particular, prestado por un profesor o equivalente, es reconocido por un tercio de las familias. En uno y otro supuesto, los padres de mayor nivel educativo y profesional parecen dedicar mayor apoyo a los estudios de los hijos, lo que confirma la incidencia del contexto cultural y económico en el rendimiento escolar. (García et. Al. 1997)

Collins (1979) en Mayoral (1998) recordando a Weber en la introducción a la obra *La sociedad credencialista* dice:

-El papel jugado en tiempos pretéritos por la <<prueba de linaje>> como un prerrequisito para la igualdad de nacimiento, el acceso a nobles prebendas y dotaciones, y dondequiera que la nobleza retenía un poder social, para la cualificación para los cargos oficiales, lo desempeña en nuestros días la patente educación. La elaboración de los títulos por parte de las universidades, escuelas de comercio y de ingeniería y el clamor general por la creación de ulteriores certificados académicos en todos los campos sirve a la formación del estrato privilegiado...- Mayoral (1998: 106)

De la idea que nos expone Collins, puede deducirse la importancia que tiene la educación, es decir, el nivel de instrucción, como medio que dispensa a los individuos una base cultural que les permita acceder a unas ocupaciones de mayor reconocimiento social y económico, que, en definitiva, mejoren sus condiciones de vida. Pero no siempre es así, no se da siempre que hay una mayor formación, un mejor espacio social, como reconocimiento a esos méritos.

Carabañas (1983) asegura que las sociedades se distribuyen cada vez menos según su filiación hereditaria, siendo el nivel de instrucción (mérito y la cualificación) el componente vital en esa “movilidad” social, aunque en sus estudios también deja claro que esa movilidad social no se da en su grado puro, debido a una

solapada desigualdad de oportunidades en la educación, marcada fundamentalmente por los criterios de selección: bajo capital, estudios devaluados, etc., que provocan tanta o más desigualdad generando unas expectativas que no siempre llegan a hacerse realidad.

Con ello no queremos decir que el nivel de instrucción no sea una pieza clave en la mejora social de los individuos, pero, también hemos querido dejar claro que no lo es de la manera que debiera, en el sentido de que no existe una verdadera igualdad pues no accedemos todos en las mismas condiciones, ni de entrada, ni de permanencia, ni, incluso más importante, de salida.

Esto nos confirma que el origen social es determinante en la vida de un sujeto, y, por lo tanto, lo es en su vida estudiantil. Ya comentó Bourdieu (1993) que el origen social marca las posibilidades de escolarización, es determinante en los modos de vida y de trabajo que se ocuparán y es, entre los distintos factores que intervienen en la vida de los escolares, el único que influye en todas las direcciones y aspectos de la vida estudiantil.

Pero todo esto no impide que como indica Collins (1979) la cultura sea el vehículo crucial para la organización de la lucha por los bienes económicos, y que la cultura de los progenitores ejerza una influencia de primer orden en la carrera educativa de sus hijos/as.

Los ítems que en el estudio de la familia, diseñado para la investigación, se presentan para controlar esta variable son:

Ítems:

• **Referido al padre:**

25.a. Nivel de estudios: analfabeto primaria (EGB) incompleta primarios (EGB) estudios medios estudios superiores (ciclo corto) estudios superiores (ciclo largo).

• **Referido a la madre:**

25.b. Nivel de estudios: analfabeto primaria (EGB) incompleta primarios (EGB) estudios medios estudios superiores (ciclo corto) estudios superiores (ciclo largo)

A pesar de ser esos ítems expuestos los que responden directamente a la variable tratada, aparecen otros ítems: desde el 23 al 34 que bien pueden responder al nivel de instrucción de manera indirecta.

6.1.1.3. NIVEL DE OCUPACIÓN DE LOS PADRES

Esta variable aparece muy relacionada con la anteriormente tratada. Ya hemos dejado claro que el nivel de instrucción es una variable clave en el nivel de ocupación que desempeñará una persona.

En nuestro estudio, aparece esta variable muy relacionada con los niveles instructivos y con los indicadores del capital cultural, todas ellas, además de otras concomitantes, como predictoras del nivel de desigualdad social familiar.

Interpretaremos el nivel de ocupación como posible desencadenante potencial del nivel económico de las familias y de las posibilidades culturales de las mismas. De este modo se está utilizando el paradigma de Bourdieu, en el que el nivel de ocupación no sólo se asocia al nivel de ingresos, sino a consumos y prácticas culturales.

La relación entre nivel de formación y nivel de ocupación, como nos indica Menes (1993) en su estudio sobre “el logro del status” (status attainment) las posiciones ocupacionales que alcanzan los individuos no dependen tanto de la educación como del origen social de los mismos, al menos, cuando se dan titulaciones educativas similares, siendo la ocupación de la familia la que mejor explica las diferencias ocupacionales de los hijos al llegar al mundo laboral.

Además no olvidemos que las sociedades meritocráticas valoran un desarrollo académico extenso en el tiempo, con titulaciones no comunes, y con un perfeccionamiento constante, y esta condición, difícilmente se puede dar cuando las condiciones ocupacionales de la familia no permiten unos ingresos lo suficientemente amplios para satisfacerlas.

Esta variable es controlada en el estudio de las familias con los ítems:

- ♦ **Referido al padre:**

15.a. ¿Trabaja o estudia?

16.a. Profesión/es u oficio/s.

17.a. ¿Ocupa algún puesto de responsabilidad? ¿cuál?

18.a. ¿Está en paro? sí no

19.a. ¿A qué edad empezó a trabajar?

20.a. ¿en que trabaja?

21.a. Ingresos mensuales y anuales

- **Referido a la madre:**

15.b. ¿Trabaja o estudia?

16.b. Profesión/es u oficio/s.

17.b. ¿Ocupa algún puesto de responsabilidad? ¿cuál?

18.b. ¿Está en paro? sí no

19.b. ¿A qué edad empezó a trabajar?

20.b. ¿en que trabaja?

21.b. Ingresos mensuales y anuales

6.1.1.4. NIVEL DE CAPITAL CULTURAL DE LAS FAMILIAS

Al igual que el nivel de instrucción/formación de los padres, el nivel de ocupación, los ingresos económicos de la familia, el nivel de capital cultural de una familia es una variable que distingue unas condiciones de vida de otras de manera bastante clara.

Ahora bien, en la época actual, con un marcado acento de consumo de bienes culturales, no se puede afirmar con rotundidad que unos consumos culturales u otros, respondan a gustos o al nivel cultural de las familias.

Al hablar de consumos culturales es de obligada referencia la figura de Bourdieu. En su trabajo *“La distinción. Criterio y bases sociales del gusto”* (1988), este autor hace un estudio sobre los campos culturales considerados como de alto reconocimiento social, asociando unos consumos culturales a unas clases u otras, y unos consumos culturales, principalmente de las clases acomodadas, muy similares a los que en las instituciones educativas se inculcan. Pero a pesar de ello la diferencia cultural entre clases en nuestro país no es tan enorme como la diferencia en el plano económico.

Detrás de todo esto, hay grupos específicos, considerados como elite, con una gran capacidad de influencia social. Los miembros de la elite, como expuso hace ya tiempo en su estudio clásico Pareto (1979), participan de todas o de algunas de las siguientes cualidades: un importante nivel de riqueza, pertenencia a ciertas familias relevantes y/o buenas conexiones sociales. Una aproximación más actual es la que presenta Bourdieu (1988) al señalar que las clases altas poseen una compleja combinación de capital económico (poder adquisitivo y patrimonio), capital cultural

(competencia, gusto) y capital social (relaciones interpersonales, grupos de pertenencia y aceptación social); mientras que otras clases no lo poseen.

El mismo Bourdieu destaca la importancia del capital cultural "heredado" que funciona como un anticipo o ventaja inicial para los grupos privilegiados, a lo que se añade que los mecanismos de distribución del capital cultural tienden a reproducir las estructuras sociales. Estas elites disponen de suficiente capital económico y cultural para producir o modificar espacios a los que incorporan una identidad social excluyente. También la nueva clase media busca un entorno donde expresar su estilo y gusto distintivo de clase.

El análisis de los indicadores propuestos nos servirá para entender mejor las condiciones socio-familiares de la muestra estudiada.

Los indicadores que nos hemos marcado, tras revisar distintas encuestas que atendían a estos fines, son los siguientes:

1. **Indicador 1. Equipamientos o medios audiovisuales:** ordenadores, TV, otros equipos tecnológicos (DVD, reproductores de CD,...)
2. **Indicador 2. Consumos culturales:**
 - a) *Posesión de libros:* las familias manifiestan si en casa hay libros, cantidad y tipo de libros.
 - b) *Prensa:* las familias manifiestan que leen prensa, revistas especializadas, etc.
 - c) *Consumo de:* cine, música, etc.

El instrumento que recogerá la información relativa a estos indicadores es el estudio de las familias, y los ítems que hacen mención a él son:

- 49. ¿Dispone en su casa de un espacio reservado exclusivamente para biblioteca/estudio? sí no
- 50. En caso de que disponga de un espacio exclusivamente dedicado a biblioteca ¿cuál es su fondo de libros, aproximadamente? Menos de 25 25 a 100 100 a 200 200 a 500 más de 500
- 51. ¿Qué tipo de libros abundan en su casa? Diccionarios Enciclopedias generales Novelas de aventuras Clásicos Libros de consulta especializados (medicina, cocina, deportes).
- 52. ¿Lee habitualmente periódicos? sí no ¿y revistas? sí no

- 53. ¿Le interesan los museos? sí no ¿ha llevado a su hija/o a alguno? sí no
- 54. ¿Le gusta el teatro? sí no ¿qué preferiría que se construya en la manzana del Revellín: un teatro o un plataforma comercial?
- 55. ¿Le gusta la música? sí no ¿escucha habitualmente música? sí no ¿qué tipo? ¿en que lengua?

6.1.1.5. BARRIO DE RESIDENCIA

Con esta variable intentamos atender a varios factores: de un lado, al *propio espacio físico* en el que viven las familias estudiadas, con sus condiciones particulares; y de otro, a la *ubicación de la vivienda* en el barrio y en la localidad, pudiendo entre ambos factores comprobar como se distribuyen las condiciones de espacio entre las familias estudias, es decir, si lo hacen de manera igualitaria o desigual; así como, de éstas con el resto de las familias españolas cuyos hijos asisten a escuelas públicas.

Siguiendo a Bourdieu (1993) en Mayoral (1998), la estructura del espacio social puede manifestarse en:

- a) Oposiciones espaciales, que evidencia la posesión de un espacio, y en nuestro caso se referirá a la tipología de la vivienda poseída o en otra situación de disfrute.
- b) La jerarquía, no todos los espacios tienen la misma jerarquía, a nadie se le puede escapar que son similares las condiciones de vida de las personas que habitan viviendas en el centro de las ciudades, a las que lo hacen en el extrarradio marginal.
- c) La posesión de capital tanto público como privado, es decir, si tenemos cerca del lugar dónde residimos determinados servicios o carecemos de ellos.
- d) La posesión de agentes.

Siguiendo la clasificación de Bourdieu, hemos abordado esta variable según los siguientes factores: el tipo de vivienda, la situación de los equipamientos o bienes de consumo colectivo, los niveles socio-instructivos de la población y la ubicación de un determinado tipo de actividades.

a) El tipo de vivienda

El análisis del tipo de vivienda y de las características de ésta se ha llevado a cabo mediante la combinación de dos estudios:

1. El *estudio de la familia*, ya citado. Los ítems que hacen referencia a este factor, son:

Ítem. 41. Nombre de la barriada o zona dónde vive.

Ítem. 42. Su vivienda es: propia alquilada otra situación:

Ítem. 43. Condiciones de su vivienda: buena normal mala

Ítem. 44. ¿Tiene otras? ¿dónde?

Ítem. 45. ¿Cuántas personas conviven en su casa y que relación tienen entre sí?

Ítem. 46. Condiciones de la vivienda : piso casa baja apartamento chalet

Ítem. 47. Número de piezas de la vivienda:

- salón comedor.... habitaciones cocina baños..... sala de estar estudio (biblioteca)
 garaje jardín

2. Mediante los datos que de los informes municipales se han obtenido sobre las características de las viviendas de la zona.

b) La situación de los equipamientos o bienes de consumo colectivo.

Vamos a abordar los bienes de consumo colectivo atendiendo a los siguientes equipamientos:

- I. Equipamientos sanitarios.
- II. Equipamientos deportivos.
- III. Equipamientos escolares.
- IV. Equipamientos culturales.
- V. Transportes colectivos.

I. Equipamientos sanitarios

Atenderemos a los servicios sanitarios de la zona, tanto los públicos, como los privados. Los datos serán analizados a partir de los documentos municipales y del propio conocimiento de la zona.

II. Equipamientos deportivos

Seguirá el mismo modo de tratamiento que los anteriores.



III. Equipamientos escolares

Se analizarán los tipos de centros escolares de educación formal, públicos y privados, e incluso de educación no formal.

IV. Equipamientos culturales

El procedimiento seguirá siendo el mismo. Atención especial tendrá la cantidad de escuelas coránicas que están proliferando en las distintas zonas de estudio.

V. Transportes colectivos

Se intentará analizar la red de conexión que los servicios de transportes públicos oferta a la zona.

c) Los niveles socio-instructivos de la población.

Con este factor lo que se trata es de analizar el nivel instructivo general de la zona: individuos analfabetos, con estudios primarios, secundarios, etc.

Debido a la dificultad de recabar los datos, y a la escasez de estudios de estas características, los datos serán los referentes al propio control de la muestra. No hay que olvidar, que esta variable va a ser controlada en las familias motivo de estudio.

d) La ubicación de un determinado tipo de actividades.

Este factor hace referencia al tipo de actividad predominante en la zona, y en el caso de este estudio es vital en orden a esclarecer algunos datos que pueden no quedar claros, como el propio poder adquisitivo de las familias.

Definición operativa de las variables b, c y d.

Las variables b, c y d operativamente han sido controladas con *documentos de la Ciudad Autónoma de Ceuta*, junto con otros del *propio centro*, así como, informes de los Cuerpos de Seguridad del Estado y Locales (variable d).

6.1.2. VARIABLES ESCOLARES

6.1.2.1. TIPO DE CENTRO

Si bien en un principio esta variable hacía referencia a sí se trataba de un centro público o concertado/privado, debido a que a lo largo del proceso de diseño de la investigación se ha creído conveniente, reducir el estudio a un centro público. Reducción que se debe a una serie de motivos, entre los que resumiremos los siguientes:

A. La propia ideología de la compensatoria, mucho más asociada al alumnado de centros públicos.

B. La falta de gestión y control, así como de datos, que desde la Dirección Provincial del MECD en Ceuta se dispone en torno a las acciones de compensación educativa en centros privados/concertados.

C. Las reticencias de todos conocidas para llevar a cabo estudios de este tipo en centros en los que no tiene una relación diaria.

Finalmente, la variable atenderá a la ubicación del centro.

Operativamente hemos obtenido la información respecto a esta variable a través de los documentos de las distintas instituciones (Dirección Provincial, centros educativos, etc.).

6.1.2.2. CRITERIOS DE ADSCRIPCIÓN DEL ALUMNADO

La Constitución Española estableció el derecho de todos a la educación, garantizó la gratuidad de la enseñanza básica y posibilitó la vertebración del sistema educativo dentro de la lógica del servicio público.

Este carácter básico de la educación como servicio público exige de las Administraciones educativas el compromiso de fortalecer la escuela pública como instrumento esencial para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

La red de centros públicos y concertados, financiados en uno y otro caso con fondos públicos, ha hecho posible la eficacia de la educación obligatoria y ha contribuido y ayudado al proceso democratizador de la educación en España.

En la actualidad aproximadamente dos tercios de los alumnos de la educación básica obligatoria son escolarizados en centros públicos y un tercio en centros privados, según el documento publicado por Ministerio de Educación y Ciencia con motivo del proceso de debate que se ha iniciado a finales del 2004. Es cierto que esta cifra varía notablemente de una a otra Comunidad Autónoma. Sin embargo, este sistema de doble red ha experimentado algunos recorridos no deseados, que afectan a objetivos tan importantes como la calidad del sistema y la propia cohesión social.

La oferta de puestos escolares debe basarse en criterios que respeten la igualdad social y que fomenten la cohesión social. De un lado hay que cumplir con el

derecho de los padres a elegir centro²⁰ y la obligación del sistema a garantizar la igualdad de acceso de todo/a ciudadano/a.

Este problema de conjugar la planificación de la oferta educativa y la elección de las familias no es exclusivo de nuestro país, ni propio del sistema educativo ceutí. Pero en la Ciudad Autónoma de Ceuta juega un papel fundamental tanto en el ámbito educativo como de cohesión social.

Si queremos avanzar en una educación de calidad urge sobremanera que iniciemos un proceso de reordenación de los procesos de admisión del alumnado.

Parece vital conocer los criterios de adscripción que en los distintos centros ceutíes se llevan a efecto, para que junto a los datos referidos a porcentaje de alumnado de cultura musulmana y el porcentaje de cada cultura de las distintas zonas de Ceuta recabado de los archivos municipales, se puedan entender mejor las circunstancias de que unos centros no representen los extractos que cada cultura tiene en las zonas a las que atienden.

Un referente a la adscripción a los centros, lo encontramos en el propio decreto que ordena las acciones de compensación de desigualdades (RD. 299/1996, de 28 de febrero) cuando propone, con respecto al alumnado procedente de entornos geográficos, sociales y culturales desfavorecidos, acciones de compensación enfocadas desde tres ámbitos: el acceso y permanencia en el sistema educativo; la atención educativa al alumnado; y actuaciones destinadas a la calidad de la educación. Más concretamente, en lo que se refiere al primer ámbito, el de velar por *el acceso y permanencia en el sistema educativo*, las actuaciones que formula son: ampliación de la oferta de plazas en el segundo ciclo de educación infantil y la *<<distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos del alumnado evitando la concentración o dispersión excesiva>>*, asimismo, se iniciarán programas de seguimiento escolar contra el absentismo escolar y la concesión de ayudas para la gratuidad de los servicios complementarios de transporte escolar, comedor o residencia.

De otro lado, una de las conclusiones a las que se llegaron en el Congreso Estatal: “Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad” celebrado en Madrid en enero de 2001, entre los sindicatos, la CEAPA, los MRP, etc., fue la de pedir que la matriculación de los alumnos se hiciese comisiones únicas de

²⁰ Sólo aplicable con relación a elegir la escolarización de sus hijos/as en la red pública o privada; pero no dentro de la sostenida con fondos públicos.

adscripción para asegurar una distribución adecuada del alumnado entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, teniendo en cuenta las peticiones hechas. Al mismo tiempo, entienden que se deben crear grupos de acción educativa compensatoria que actúen en el medio social y familiar de los centros con alumnado desfavorecido o inmigrante. Como podemos observar, se insiste en la necesidad de llevar a cabo una distribución adecuada del alumnado entre los centros sostenidos con fondos públicos, de acuerdo a zonas o distritos de pertenencia.

Según el informe del Consejo Escolar del Estado, el porcentaje de alumnos con algún tipo de desventaja escolarizado en centros privados/concertados es puramente testimonial. Con ello se está utilizando la normativa sobre admisión de alumnado de manera fraudulenta.

La mayoría de las Administraciones educativas, y la propia Dirección Provincial de Ceuta, siguen tolerando repartos desiguales.

No olvidemos que la agrupación equilibrada de alumnos refleja una realidad social, facilita la educación ciudadana para la convivencia, el respeto a los demás y el conjunto de valores que los preámbulos de toda ley incluyen y no todas las políticas propician.

Esta variable será analizada a partir de los *documentos*:

- a) *Legales*, que hagan mención a los criterios de adscripción de alumnado a centros sostenidos con fondos públicos.
- b) *De la Dirección Provincial*, que se refieran a la cuestión.
- c) Así como, los *propios de cada centro*.

6.1.2.3. RATIO

Esta variable atenderá a la ratio que tiene el centro motivo de estudio, así como la comparación con la propia de los centros de la ciudad.

La información sobre esta variable la vamos a obtener a través de los documentos de los centros educativos.

6.1.2.4. PORCENTAJE DE MUSULMANES

A través de la presente variable, se abordará una cuestión fundamental en la “vida” de los centros ceutíes, el porcentaje de alumnado de cada cultura que hay en los mismos.

Junto a la universalización de la educación ha ido apareciendo un fenómeno muy contrario a la antigua pretensión asociada a la escuela, la de mejorar la cohesión social de la ciudadanía, este fenómeno es el de las concentraciones artificiales, agrupación en determinados centros de un gran número de alumnado nacidos o no en el país cuya representación en la escuela es superior a su número en el territorio

En la actualidad, muchas de las familias de clase media han desarrollado la creencia de pertenencia a una supuesta nueva elite. Este fenómeno ha generado un efecto comprometido en la propia escolarización de los alumnos/as. En la escuela se ha constituido una doble red en forma de enseñanza pública y enseñanza privada/concertada. Incluso dentro de la misma red pública, en la que debería estar contenida la escuela concertada se ha generado dos redes: de un lado unos colegios públicos y de otro “los otros”. Los últimos son los menos valorados y sobre ellos se albergan unas expectativas muy negativas que afectan directamente a una de las funciones fundamentales de la institución escolar, su poder de transformación social.

Estas escuelas que sufren el fenómeno de las concentraciones artificiales acogen al alumnado inmigrado de nivel sociocultural bajo; mientras que las personas autóctonas o mejor, los que llegaron antes- escolarizan a sus hijos/as en otras escuelas. En numerosas comunidades españolas está sucediendo esta situación. Como nos dice Vila (2004b) las familias valoran las bondades de una escuela para con sus hijos/as con relación al porcentaje de alumnado inmigrante que acoge. Llegando a situaciones en las que escuelas en las que el porcentaje de alumnado inmigrante ronde alrededor de 10-15%, son consideradas como escuelas poco deseables para la escolarización de sus hijos/as. Así, estas escuelas van dejando plazas vacantes, que a su vez, son cubiertas por más alumnado inmigrante. Estos son los orígenes de las escuelas guetos en la actualidad.

Esta situación se ha venido dando en la Ciudad Autónoma de Ceuta desde hace tiempo, no con respecto al alumnado inmigrado, sino con referencia al número de alumnado musulmán. Los porcentajes que vamos a presentar en el estudio lo van a poner de manifiesto.

No se trata de enjuiciar a esas familias, sino más bien de instar a la Administración para que frene esa huida de alumnado no musulmán de determinadas escuelas a favor de otras, por el simple motivo de considerar sus familias que las escuelas en las que están sus hijos/as dejan de ser eficientes, como lo eran, por tener un porcentaje de alumnado musulmán tan elevado. Si no es así, se seguirán repitiendo las situaciones de escuelas que albergan a un alumnado que no refleja el extracto social al que atienden, y lo que es más grave, no se avanzará ni un ápice en ese anhelo proyecto de cohesión social.

Operativamente, vamos a recabar la información concerniente a esta variable a través de los documentos de los centros educativos.

6.1.2.5. RECORRIDO ESCOLAR

Lo que trata de medir esta variable es el proceso de escolarización seguido por el alumnado, es decir, si realizó la etapa de E. Infantil al completo, años con los que se incorpora a la enseñanza reglada, y otros aspectos de interés para el estudio.

Esta variable se va a medir a través del *“Informe del origen y el recorrido escolar del alumnado y seguimiento de la familia”*.

6.1.2.6. PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES (REUNIONES DE PADRES, ENTREVISTAS, ETC.).

Con esta variable, lo que trataremos de medir será la participación y relación que tienen la familia con la escuela. Para ello se tratará de atender a las reuniones que se establecen con los padres del alumnado, así como, a las propias que fijan los padres para interesarse sobre el aprendizaje de sus hijos, es decir, el seguimiento que hace de su/s hija/os.

De nuevo, el *“Informe del origen y el recorrido escolar del alumnado y seguimiento de la familia”*, será el instrumento encargado de aportar la información de esta variable. Del mismo modo las entrevistas y la observación participante serán otros instrumentos que aporten información.

6. 2. VARIABLES PERSONALES

6.2.1. SEXO

Con esta variable se trata de analizar como se comporta la variable sexo en el estudio, variable que servirá en el análisis inferencial como variable de agrupación.

6.2.2. EDAD

La variable sexo nos servirá para el análisis de muchas de las otras variables.

6.2.3. CULTURA

Si bien en principio se planteó llamar esta variable “cultura/religión”, intentando desligar del estudio toda cuestión religiosa, se ha decidido denominarla “cultura”. Del mismo modo hay que decir que lo que más nos interesa al referirnos a dicha variable es la lengua materna con la que el alumnado entra en la escuela.

6.2.4. INTELIGENCIA

La variable inteligencia será analizada con mayor extensión debido a los constantes argumentos que sobre las poblaciones compensatorias se asocian desde hace muchos años en relación a encontrar las causas de sus dificultades escolares, además, de la lógica situación de desigualdad socio-económica y cultural, en aspectos ligados con la inteligencia de los niños/as.

Es difícil llegar a una definición acotada y exhaustiva del concepto de inteligencia. El origen etimológico de la palabra procede del latín *intellego*, que significa comprender o asimilar la esencia de una cosa.

En los últimos años del siglo XIX, se le encomendó a un físico francés llamado Alfred Binet, que diseñará y aplicase un procedimiento por el cual se

pudiese distinguir a los estudiante “no educables”, o con severos déficits mentales, del resto. El citado personaje, creó un test de inteligencia que respondía a esos menesteres. Una década antes se habían confeccionado unos test de inteligencia que hacían énfasis en las tareas sensoriales, los procesos mentales simples y las medidas físicas. Pero Binet elabora un test que contiene ítems que atienden a procesos mentales complejos y a la capacidad de comprensión de los sujetos. Con ello, consiguió el cometido que le había sido encomendado, discriminar a los dos tipos de estudiantes. Pero el éxito de esta prueba no quedó ahí, sino que se convertiría en trampolín de interrogantes sobre el constructo de la inteligencia; ¿qué medían estas pruebas?, ésta y muchas otras preguntas, servirían como punto de arranque en el gran debate sobre la definición de la inteligencia.

Hay un consenso general respecto a que existen diferentes niveles de inteligencia y que no todos los individuos poseen el mismo nivel de inteligencia. En otros términos, *“los individuos difieren entre sí en su habilidad para comprender ideas complejas, para adaptarse efectivamente a su medio, para aprender de la experiencia, para comprometerse en varias formas de razonamiento y para superar obstáculos mediante el pensamiento”* (Neisser et al., 1996: 77). Sin embargo, cuántos y qué tipos de inteligencias existen y cómo definir la inteligencia, es aún tema de discusión.

Encontrar una definición exacta de la inteligencia no es tarea fácil. A pesar de ello, existen dos escuelas principales de pensamiento sobre su naturaleza y propiedades.

Las dos escuelas son: la escuela de la inteligencia general y la escuela de las inteligencias múltiples. Ambas escuelas presentan dos teorías opuestas sobre la naturaleza de la inteligencia.

De un lado, los defensores de la idea de que la inteligencia deriva de un solo factor, el factor general; de otro, los que abogan por múltiples factores. Ambos modelos tienen argumentos y estudios que avalan sus planteamientos. Pasaremos pues, a analizar cada uno de ellos.

Los defensores de un único factor general de la inteligencia encuentran su mejor argumento en lo que se conoce por “positive manifold”, es decir, correlación positiva entre diferentes test cognitivos. Este concepto, se apoya en la existencia de pruebas de un factor general que determinan el nivel de inteligencia de cada sujeto.

Adicionalmente, existen correlaciones muy altas entre el CI y tareas cognitivas muy sencillas, lo que apoya la teoría de un inteligencia general (Eysenck, 1983).

Spearman (1904) en sus investigaciones administró a muchos individuos distintas pruebas de habilidades cognitivas. Al analizar los resultados que se desprendieron, encontró una correlación positiva entre los test para cada individuo, es decir, un sujeto que tenga buenos resultados en un test de habilidades verbales, con mucha probabilidad obtendrá, igualmente, buenos resultados para un test matemático. Esto es lo que hemos denominado, anteriormente, como “positive manifold”. Conocido comúnmente como factor de inteligencia general o factor “g”.

En esa misma línea, Jensen (1998) apoya la teoría de la inteligencia general cuando afirma que la correlación positiva entre todos los ítems de test cognitivos es un hecho infalible de la naturaleza. Todas las correlaciones positivas inter-ítem no es propio de la astucia en la selección de los ítems o en la construcción de los test, como algunos críticos, erróneamente, creían.

Otro argumento sólido, es la correlación observada entre el CI y los tiempos de reacción “tiempo de reacción y g”. Según Eysenck (1983:9), *“El CI correlaciona tan fuerte (.8 o más, sin corrección para atenuación) con test esencialmente muy simples, o directamente fisiológicos, que ellos pueden ser considerados cognitivos en el sentido aceptado de este concepto”*. Ejemplo de estos tipos de test es el de estímulos luminosos, en el que se mide el tiempo de reacción al presionar un interruptor ante el encendido de una luz, y el cual sólo requiere implicación motora y sensorial, por lo que las contaminaciones de género, cultura, lengua, etc. quedan eliminadas como nos dice el propio Eysenck.

Una de las definiciones más aceptadas por los defensores de esta escuela es la siguiente: “el éxito para resolver problemas, habilidad para aprender, capacidad para producir soluciones neogenéticas, comprensión de instrucciones complejas o simplemente habilidad cognitiva general” (Eysenck 1983:8)

Pasaremos ahora a exponer las razones o argumentos de los que defienden las teorías de inteligencias múltiples. A pesar de formar un pensamiento común en torno a la existencia de múltiples inteligencias, no existe entre ellos consenso en torno a esta escuela de inteligencias múltiples, destacan con mayor importancia las teorías de Gardner y Sternberg. Ambos formularon su teoría de las inteligencias múltiples; Gardner (1983) se posiciona en siete tipos de inteligencia; Sternberg (1985) lo hace en torno a tres formas de inteligencia (teoría triárquica).

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner sugiere que hay siete maneras diferentes de ser inteligente. Ellas son: lingüística, musical, espacial, corporal, interpersonal, intrapersonal y lógico-matemática. Al desarrollar esta teoría, Gardner (1983:24) intentó rectificar algunos de los errores de los anteriores investigadores *"quienes ignoraron la biología; no lograron explicar los niveles más elevados de creatividad y fueron insensibles a la variedad de roles sociales destacados"*. Gardner basa su teoría de la inteligencia en hechos biológicos. Li (1996:34) resume la teoría de Gardner del modo siguiente:

Premisa 1: Si podemos identificar algunas áreas cerebrales que están relacionadas con el funcionamiento de ciertas habilidades cognitivas (A), entonces esta habilidad puede ser aislada como candidata a ser parte de las inteligencias múltiples (B). (Si A, entonces B).

Premisa 2: Se ha encontrado que ciertas áreas del cerebro efectivamente se relacionan con ciertas habilidades cognitivas, como se evidencia por algunos daños cerebrales que conllevan la pérdida de determinadas funciones cognitivas. (Evidencia de A).

Conclusión: Entonces, múltiples inteligencias. (Entonces, B.).

Esta teoría tiene un sólido fundamento biológico, en la segunda premisa se tiene en cuenta el cerebro como el principal determinante físico de la inteligencia. Gardner mediante sus conclusiones es capaz de delimitar determinadas zonas del cerebro encargadas de regir sobre funciones, tales como, el lenguaje. De este hallazgo de las zonas del cerebro encargadas de determinadas habilidades cognitivas, encuentra fundamento a la base de su teoría, los siete tipos de inteligencia.

Gardner también intentó desarrollar la teoría de múltiples inteligencias, a partir de la observación que hizo de los psicometristas. Los psicometristas sólo examinaban las inteligencias lingüística, lógica y algunos aspectos de la espacial, no considerando otras dimensiones importantes del comportamiento inteligente, tales como el talento musical, atlético y la conciencia social (Neisser et al., 1996).

La teoría triárquica de la inteligencia desarrollada por Sternberg es "una teoría comprensiva, más abarcadora, puesto que toma en cuenta factores contextuales y sociales además de las habilidades humanas" (Li, 1996:37). Sternberg (1985) sintió que las teorías que le precedían eran, sino incorrectas, al menos incompletas. Por consiguiente, su teoría, al igual que la de Gardner, considera la creatividad o la inteligencia musical. Las otras cinco inteligencias de la teoría de Gardner, son

conceptualizadas por Sternberg en dos tipos diferentes: analítica (o académica) y práctica. Estos dos tipos de inteligencia son diferentes, y se definen de este modo: los problemas analíticos han sido formulados por otras personas, están claramente definidos, poseen toda la información necesaria para resolverlos, se resuelven con solamente una respuesta correcta, a la que se puede llegar por un sólo método, no tienen vinculación con la experiencia común y tienen interés extrínseco o limitado. Los problemas prácticos requieren formulación y reconocimiento del individuo, están pobremente definidos, requieren la búsqueda de información, poseen varias soluciones aceptables, se relacionan con la experiencia cotidiana anterior, y necesitan compromiso personal y motivación. (Neisser et al., 1996)

Si un individuo pudo resolver uno u otro de estos tipos de problemas correctamente, entonces este individuo poseería elevada inteligencia analítica o práctica, respectivamente. Las personas virtuosas, es decir individuos extremadamente talentosos en las artes, poseerían una elevada inteligencia creativa.

Una razón por la cual la teoría de Sternberg ha recibido tanta atención es que, en las situaciones reales de la vida, ella se prueba a sí misma. Por ejemplo, los niños de la calle brasileños pueden realizar las operaciones matemáticas que ellos necesitan para sus intercambios en la calle, pero fracasan en las clases de matemática en la escuela (Carragher, Carragher, y Schliemann, 1985); en esta misma línea, podría citarse a todo el colectivo de niños sin hogar que deambulan por las calles de la ciudad de Ceuta, que sin recibir una formación académica o haciéndolo de manera deficiente, manejan unos intercambios que difícilmente justifiquen su incapacidad de resolución de problema matemáticos cotidianos. Evidencias de este tipo demuestran que hay dos tipos diferentes de inteligencia matemática, una vinculada al contexto académico y otra de tipo práctico, destinada a resolver los problemas cotidianos.

Otras teorías. Además de las teorías de Gardner y Sternberg acerca de las inteligencias múltiples, hay otras teorías semejantes, tales como las de Thurstone y Guilford. Ambos, fueron propulsores de teorías sobre inteligencias múltiples.

Thurstone en 1924 dijo que la inteligencia tiene una función biológica que es proteger al organismo de los riesgos físicos del medio. Con estos conceptos en mente, Thurstone encontró varias habilidades mentales primarias. Tal como esperaba, estas habilidades son empleadas por los individuos para sobrevivir y tener éxito en la sociedad. Él, llegó a estos resultados, usando análisis factorial, como Spearman, pero otorgó mayor refinamiento al análisis, rotando los factores. Obtuvo

13 factores y los denominó habilidades mentales primarias. Estos factores incluyen habilidades espaciales, perceptuales, numéricas, lógicas, verbales, de memoria, de razonamiento aritmético y deductivas. El propio Guilford planteó que la estructura del intelecto se componía de 4 contenidos, 5 operaciones y 6 procesos. La combinación y apareamiento de cada uno de estos elementos permiten configurar 120 combinaciones diferentes de habilidades.

A pesar de la impresionante cantidad de datos que desde los hallazgos de Binet se ha producido, siguen estando abiertos los interrogantes en torno a esta dimensión del ser humano. Entre estos interrogantes, podemos citar las que se refieren:

- a. al *origen de esas diferencias*, ¿en qué medida son innatas y adquiridas?;
- b. al *número, variedad y cohesión de la/s inteligencia/s*, ¿se trata de una capacidad general o de varios factores específicos? ;
- c. al *grado de correlación*; y, si hay más de un factor, ¿qué grado de correlación guardan entre ellos?;
- d. a su *estabilidad*, ¿la inteligencia cambia o permanece estable a lo largo de la vida?;
- e. a su *incidencia cotidiana*, ¿en qué medida predice el éxito académico, profesional y, en general, en la vida?;
- f. a la *saturación cultural de los test*, ¿reflejan una aptitud cognitiva básica y abstracta o contenidos adquiridos en la escolarización?;
- g. a las *diferencias entre sexos*, ¿puntuán más las mujeres o los hombres?;
- h. a la *naturaleza de los procesos psicológicos* que subyacen al comportamiento inteligente, ¿es cuestión de velocidad de procesamiento de la información?, ¿responde solamente a una dimensión intelectual y racional o depende también de otras vertientes psicológicas, como la afectiva?..

Queda decir que hay aún interrogantes abiertas, e incluso, poco consenso en torno a otras.

Parece interesante sintetizar las conclusiones presentadas en 1996 por un equipo de expertos, coordinado por Ulric Neisser, al que la Asociación Americana de Psicología (APA) encargó la realización de un informe, para clarificar y poner al día lo que se sabe y lo que se ignora sobre la inteligencia.

Nos limitaremos a las conclusiones de mayor interés general teórico y práctico (omitimos, pues, aquellas que, aun siendo importantes, tienen un interés más restringido en nuestro contexto sociocultural que en el de EEUU):

1. De las dos escuelas principales de pensamiento sobre su naturaleza y propiedades de la inteligencia: las tesis defensoras de un único factor de inteligencia general (factor g), y las que abogan por una multiplicidad de factores; hoy día es más aceptada la segunda. Hay mayor consenso en torno a la defensa de los modelos factoriales de tipo jerárquico, basándose en la existencia de una serie de factores primarios, cada uno de los cuales refleja los contenidos de varias pruebas psicológicas diferentes. El análisis factorial de las correlaciones entre estos factores da lugar a un número más reducido de factores secundarios más amplios, en los que de nuevo se resume la información contenida en los primarios. Finalmente, el análisis factorial de las correlaciones entre los factores secundarios da lugar a un factor global o inteligencia general. De esta forma, las personas pueden ser evaluadas no sólo conforme a una inteligencia general, sino también a una serie de competencias más o menos específicas.

2. Las puntuaciones en *los test de inteligencia predicen* moderadamente bien el rendimiento académico, correlacionando en torno a 0.5 (sobre un máximo de 1.0) con las calificaciones medias y un poco más con el nivel de escolarización alcanzado. También muestran correlación con ciertas medidas de rendimiento fuera de la escuela, como, por ejemplo, el estatus ocupacional en la vida adulta. Y aunque esta correlación deriva en alguna medida de la conexión entre los test y el logro escolar y de su papel como ‘porteros’ (puntuaciones altas en los test y cierta escolarización muchas veces son prerequisites) para acceder a determinados puestos de trabajo, profesiones y carreras. Se mantiene una correlación significativa incluso cuando se controlan estadísticamente el nivel de escolarización y el trasfondo familiar. Volviendo al informe de la APA, hay que recordar que incluso se da una modesta correlación entre la puntuación en los test y ciertas conductas no adaptadas, como la delincuencia juvenil.

3. La inteligencia es la combinación *de las circunstancias ambientales y la dotación genética* de las personas. La contribución de cada uno de estos factores a las diferencias de inteligencia medida con test cambia a lo largo del desarrollo personal.

4. Otro fenómeno notable bien contrastado en la actualidad, es el *progresivo aumento mundial de las puntuaciones* en test. El CI medio ha crecido más de 15 puntos –una desviación típica de las curvas de distribución– en los últimos cincuenta años, y el proceso de ganancia podría estar acelerándose. Como comprobaron Colom Et al. (1998), esto también sucede en la población española. Las causas de este

incremento pueden ser diversas: cambios en la escolarización y crianza de los niños, mejoras en la nutrición, cambios culturales, experiencia con test, etc.

5. Aunque *no se observan diferencias importantes entre los sexos* en las puntuaciones generales de test, sí aparecen ciertas diferencias apreciables en algunas aptitudes específicas. Así, mientras los hombres suelen puntuar más en habilidades viso-espaciales, las mujeres muestran mejor rendimiento en diferentes medidas verbales. La constatación de estas diferencias no prejuzga su origen, ya que pueden deberse tanto a factores ambientales como genéticos.

6. Se observan correlaciones significativas entre las medidas de *velocidad de procesamiento de información* diseñadas al respecto por el enfoque de las teorías cognitivas y la inteligencia estimada mediante los test característicos del enfoque psicométrico, pero todavía no se dispone de una interpretación teórica del patrón global de este tipo de resultados.

7. Actualmente existe un acuerdo amplio sobre la *insuficiencia de los test estandarizados disponibles*, en cuanto que no exploran todas las formas existentes de inteligencia, como la creatividad, el sentido práctico o la competencia emocional, sobre las que todavía se sabe bastante poco.

Si se compara el informe expuesto por Froufe, M. y Colom, R. (1999), en el que sintetizan las conclusiones presentadas en 1996 por un equipo de expertos, coordinado por Ulric Neisser, al que la Asociación Americana de Psicología (APA) encargó la realización de un informe, para clarificar y poner al día lo que se sabe y lo que se ignora sobre la inteligencia, con la declaración preparada por Linda Gottfredson y firmada por cincuenta y dos investigadores de reconocido prestigio internacional, publicada originalmente en el *Wall Street Journal* en 1994, y en 1997 en la revista *Intelligence*, se puede constatar la existencia de una coincidencia muy sustancial entre ambos (según los mismos autores). En este sentido, el informe de la mayor asociación profesional de Psicología, con un enorme bagaje de investigación en este terreno, se puede considerar que presenta un panorama bastante ajustado de la psicología científica sobre la inteligencia.

Con todo, se reconoce una clara insuficiencia de los instrumentos actualmente manejados para estimar la inteligencia. Insuficiencia derivada de una concepción bastante restringida de la noción misma de inteligencia, entre otras circunstancias, debido al énfasis puesto por la psicología científica, particularmente, en este tema, en los aspectos cognoscitivos en detrimento de los afectivos.

Es por ello, que se hace necesario, en el momento actual, no pasar por alto uno de los últimos planteamiento que sobre la inteligencia se están formulando, la dimensión emocional de la inteligencia.

El descuido de esta dimensión ha constituido un “olvido” crónico en la psicología de la inteligencia.

El mundo emocional sigue siendo el gran continente inexplorado de la psicología científica, si bien las cosas están comenzando a cambiar.

La noción inteligencia emocional no toma cuerpo hasta la década de los 90, a pesar de tener precedentes en Gardner (1987) y en Sternberg (1985), con las nociones de inteligencia personal –intra e interpersonal- y del componente social de la inteligencia práctica, respectivamente.

Diversos autores Davies, Stankov y Roberts (1998) ponen de manifiesto que se trata de un término difuso, cuyo estatus empírico resulta aún cuestionable, de hecho, aún no sabemos como medirla de forma objetiva y fiable, ni se ha diferenciado de las restantes habilidades cognitivas u otros rasgos de la personalidad.

A pesar de ello, no se puede decir que carezca de interés su estudio. Los primeros intentos por describirla se encuentran en Salovey y Mayer en 1990 y la definen como un tipo de inteligencia social consistente en la aptitud para controlar las emociones propias y de los demás, discriminar entre ellas la información pertinente y emplearla para guiar nuestro pensamiento y acciones. Según los mismos autores cabe destacar las siguientes competencias principales dentro de estas formas de inteligencia:

1. *Conocimiento de las emociones propias.* La capacidad de reconocer con mayor o menor precisión y rapidez nuestros sentimientos (lo que a veces se denomina *metahumor*, que ya destacara Sócrates con su famosa recomendación “conócete a ti mismo”) resulta crucial para la autocomprensión y, por ende, para la inteligencia emocional. Semejante conocimiento requiere la intervención del neocórtex, especialmente las áreas del lenguaje (estructuras que van más allá del cerebro directamente responsable de las emociones, como veremos a continuación). Por eso algunas personas, sin haber perdido la capacidad de experimentar reacciones emocionales, pueden ser incapaces de saber y, sobre todo, de expresar o comunicar verbalmente lo que sienten (sufren lo que se conoce como *alexitimia*).

2. *Capacidad de controlar las emociones.* La conciencia de uno mismo es prerequisite para un segundo aspecto importante de la competencia emocional: la

capacidad de controlar nuestros sentimientos, con el objeto de adecuarlos a la situación y al momento correspondiente. La idea no es reprimirlos, sino lograr lo que ya Aristóteles señalara en su *Ética a Nicómaco*: cualquiera es capaz de enfadarse, eso es fácil. Pero, hacerlo con la persona pertinente, en el grado adecuado, en el momento oportuno, con el propósito justo y de forma apropiada, eso no es tan fácil. Más bien, es muy difícil. Lo mismo sucede con el control y la experiencia en su justa medida de cualquier otra emoción, sea tristeza, miedo, alegría, etc. Se trata del, siempre deseable, pero difícil de alcanzar, equilibrio o templanza.

3. *Canalización de los impulsos*. Otro requisito para casi cualquier logro es la capacidad de demorar la gratificación. Se ha comprobado, por ejemplo, que los niños que resisten la tentación de consumir una golosina de forma inmediata, para poder conseguir el doble más tarde, muestran en la adolescencia mayor competencia académica, social y emocional que los que sucumben a la tentación. De la misma forma, también la perseverancia, la confianza y un grado realista de optimismo favorecen la adaptación y el éxito.

4. *Reconocimiento de las emociones ajenas*. La capacidad de sintonizar con las señales sociales útiles (preferentemente no verbales) y la sensibilidad para captar los estados emocionales de los demás (lo que se conoce como *empatía*, muy dependiente también de la conciencia emocional propia) ayudan a comunicarse y al éxito en muchas situaciones y profesiones. Además, la empatía potencia el altruismo y la ética, mientras que su ausencia constituye una de las circunstancias que contribuyen a explicar la agresividad y otras desviaciones características de la personalidad antisocial.

5. *Control de las relaciones*. El arte de las relaciones sociales se basa, en buena medida, en la competencia para expresar los sentimientos propios y sintonizar con los ajenos. Efectivamente uno de los factores determinantes de la eficacia interpersonal radica en la destreza con que la gente mantiene la sincronía emocional (*rapport*), influyéndose mutuamente.

Claramente, no todos los individuos ejercen cada una de esas competencias con la misma pericia. A pesar de ello, lo que garantiza el buen funcionamiento personal es el nivel global de ellas.

Goleman (1996) nos resalta la relevancia de la inteligencia emocional en su libro cuyo nombre corresponde a este concepto, es decir, *Inteligencia emocional*.

Es verdad que una interpretación de la mente humana en términos exclusivamente intelectuales y racionales (emocionalmente plana, podríamos decir), constituye una visión empobrecida e incompleta de la misma. Por eso, no es de extrañar que haya personas con un elevado CI que llevan una existencia desastrosa, arrastrándose penosamente de fracaso en fracaso, mientras que otras con un modesto o incluso bajo CI desarrollan una calidad de vida sorprendentemente gratificante, aunque esto no sea lo más frecuente.

No obstante, no es menos cierto que la capacidad intelectual de una persona es una herramienta fundamental para la adaptación y éxito de ésta en el mundo. Además, los sentimientos juegan en ella un papel preponderante pudiendo hacer que la razón quede en un segundo nivel, tras ellos. De ahí el dicho que nos aconseja a no tomar decisiones importantes cuando estamos en estados emocionales intensos; que esperemos para cuando pase el “huracán emocional”. Pero en condiciones normales la intuición producida por los sentimientos es buena aliada, este argumento es defendido por Damasio (1996) en su libro *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Él nos dice que los sentimientos son indispensables para la toma racional de decisiones, porque nos orientan en la dirección adecuada para sacar el mejor provecho a las posibilidades que nos ofrece la fría lógica.

En definitiva, ambos componentes de la mente aportan recursos sinérgicos: el uno sin el otro resultan incompletos e ineficaces.

Entre los instrumentos más manejados para el análisis de la inteligencia, podemos destacar:

- a. Escalas de Medida de la inteligencia (Stanford-Binet, 1916).
- b. Test OTIS (Otis, 1922).
- c. Dibujo de la Figura Humana (Goodenough, 1926).
- d. Escala de Medida de la Inteligencia (Terman-Merril, 1937).
- e. Matrices Progresivas (Raven, 1938).
- f. Test de Dominós (Ansteym, 1944).
- g. Test de Aptitudes Mentales Primarias (Thurstone, 1946).
- h. Escala de Inteligencia para niños- WISC (Wechsler, 1949).
- i. Test Colectivo de Inteligencia (García Hoz, 1950).
- j. Test Colectivo General de Inteligencia (Ballard-Fdez. Huertas, 1951).
- k. Escala de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (McCarthy, 1954).

- l. Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria- WPPSI (Wechsler, 1955).
- m. Test de Inteligencia –AMPE (Secadas, 1958).
- n. Test de Aptitudes Diferenciales- DAT (Bennett, 1959).
- o. Batería de Aptitudes Generales (Yagüe, 1965).
- p. Batería de Pronóstico Académico –APT (Bennett, 1962).
- q. Batería Diferencial de Inteligencia (Yagüe, 1965).
- r. Batería de Test de Aptitudes (COSPA, 1966).
- s. Factor <<G>> (Cattell, 1966).
- t. Batería de Aptitudes Mentales Diferenciadas. AMD (Yagüe, 1967).
- u. Batería Factorial de Aptitudes (Manziona, 1968).
- v. Test de Inteligencia General y Factorial (Yuste, 1991).
- w. Batería Psicopedagógica (EOS, 1976).

Como se habrá podido apreciar, se citan los originales y no las últimas revisiones.

La elección de la prueba que íbamos a utilizar para medir la inteligencia en esta población se ha basado en una serie de criterios:

- 1º. Necesitábamos pruebas sencillas que no tuvieran un claro sesgo lingüístico.
- 2º. Del mismo modo, era muy recomendable que el nivel de instrucción para alcanzar el significado de la prueba fuese muy claro y sencillo, basado fundamentalmente en instrucción más bien vivencial que teórica y académica, ya que el alumnado del centro en su mayoría con una lengua materna distinta al castellano, presenta grandes dificultades en la comprensión del castellano tanto oral como escrita.
- 3º. Si los condicionantes culturales en la misma eran bajos, nos sería de gran ayuda. Una gran parte del alumnado del centro se rige por unos patrones culturales no siempre coincidentes con los que sirven de soporte a la escuela y a muchas de las pruebas que intentan medir la inteligencia.
- 4º. Al manejar tantas variables en tanto alumnado con las dificultades que tienen sondear todas las áreas era recomendable utilizar una que pudiese ser aplicada de forma colectiva (no sólo para la inteligencia sino para todas las áreas).

5°. Una prueba corta y sencilla sería de gran ayuda pues al alumnado del centro y, especialmente al Educación Compensatoria, le sería mucho más fácil su realización sin que otros factores como el agotamiento, la desmotivación desvirtuaran los resultados.

6°. Utilizar una batería que mantuviese una estructura parecida en cada prueba que ayudara a los niños/as y a nosotros mismos tanto en el paso y corrección de las pruebas.

7°. Necesitábamos pruebas con una fiabilidad y validez altas.

La Batería Psicopedagógica EOS responde a todos estos criterios, es por ello que nos decantamos por la utilización de la misma.

Medir la inteligencia con una prueba de esta batería llevó asociado sondear las demás áreas con la misma. De este modo, la batería al completo se convertiría en el instrumento elegido para la exploración psicopedagógica en nuestro estudio.

Asociado a la prueba de inteligencia vamos a pasar al alumnado una prueba que intenta medir su capacidad de raciocinio (**razonamiento lógico**). Ambas pruebas optimizan sus resultados valoradas conjuntamente. Es una prueba desprovista en lo posible de contenidos culturales, espaciales, verbales o de otra índole que “contaminen” los resultados. El niño/a debe razonar la naturaleza y las leyes de la mutación, de una manera “pura”, sin poder apelar a sus conocimientos o “bases” anteriores. Aspecto que nos ayuda a reducir los sesgos en este tipo de poblaciones. El uso alternado de estímulos de diferentes clases o tipos: números, dibujos, figuras geométricas, letras y números combinados... le proporciona a la prueba la amenidad precisa para no llevar a cansar al alumno/a examinado, otro de los aspectos muy importantes para este tipo de niños, si queremos que los datos tengan la fiabilidad necesaria; aspecto que intenta evitar por su carácter atractivo y despertar el interés del niño.

El niño/a tendrá que discurrir, tendrá que abstraer, tendrá que comparar, tendrá que “fijarse”..., pero en un contexto menos teórico que el que él conoce y domina y sin poder apelar, a lo que él “ya sabe”; aunque no se descarta la necesidad de un cierto nivel de instrucción existencial más que cultural.

6.2.5. ADAPTACIÓN-INADAPTACIÓN

Al igual que reflejamos al inicio del tratamiento de la variable anterior, la adaptación es otra de las variables de peso entre las numerosas causas asociadas a las dificultades de los escolares, fundamentalmente, cuando estas dificultades se dan en sujetos que representan una diversidad cultural para el sistema.

La variable adaptación no puede ser ignorada en los estudios de corte social. No cabe duda de que cualquier problemática que presenta el ser humano viene determinada de un proceso inadaptación, lo cual nos lleva a atender a ésta variable con la importancia que se debe.

Si hacemos una revisión científica sobre el concepto adaptación, en muchos de los autores, aparece el binomio adaptación-inadaptación.

Existen muchas concepciones en torno a lo que entendemos por adaptación. Se partirá pues, del sentido etimológico del término. El sustantivo adaptación procede del verbo adaptar, que, a su vez, deriva del latín *adaptare* (de *ad*: a, y *aptare*: acomodar). De aquí, que podamos entender que cuando aplicamos este término a las personas, nos referimos a como una persona se acomoda, se aviene a las circunstancias.

El propio Diccionario de Ciencias de la Educación (1983:46-47) hace una aproximación a la adaptación desde diferentes puntos de vista:

- a. Desde el punto de vista biológico, *originariamente significa un cambio en la estructura o conducta de un ser vivo, que tiene un valor de supervivencia. De manera más general, cualquier cambio beneficioso de un organismo para enfrentarse a las exigencias del medio.*
- b. En el ámbito fisiológico, se habla de *adaptación o acomodación de órganos sensoriales a estímulos intensos o duraderos, de forma que la fuerte excitación inicial se regula hasta alcanzar un nivel constante menos intenso.*
- c. Desde las propias Ciencias Sociales, se entiende por adaptación *como una aceptación de las demandas usuales de la sociedad o de un grupo concreto, y de las relaciones personales con los demás, sin fricciones, ni conflictos.* Aquí, se entendería la adaptación familiar y escolar como partes de la adaptación social.

Tras presentar lo que el Diccionario de las Ciencias de la Educación dice al respecto, se va a abordar el concepto adaptación desde la perspectiva de, uno de los autores más relevantes, Piaget (1975).

Piaget, entiende que la adaptación es un factor importantísimo en el desarrollo cognitivo de los sujetos, y que en la adaptación se pueden distinguir dos procesos opuestos y complementarios a la vez: la asimilación y la acomodación. La *asimilación* entendida como la integración de las influencias externas de la persona, y la *acomodación* como la transformación de las propias estructuras en función de los cambios del medio ambiente.

De este modo, cuando nos enfrentamos a una situación, utilizamos patrones conductuales ya aprendidos (asimilación). Pero esta situación y los objetos pueden provocar una alteración de los patrones o esquemas de comportamiento (acomodación). Así, cuando estos procesos se encuentran en equilibrio se habla de adaptación.

Pero, a su vez, se hace necesario abordar el término inadaptación. Es lo que nos quería decir Ortega y Gasset cuando califica al hombre como un animal inadaptado, es decir, con un elemento extraño a él, hostil a su condición: este mundo. Con lo que se ve obligado a luchar a lo largo de su vida por adaptar el mundo a sus exigencias constitutivas, esas exigencias precisamente que hacen de él un inadaptado. Tiene, pues, que esforzarse continuamente para transformar el mundo que le es extraño.

Tanto adaptación como inadaptación, se convierte en un continuo, que adquiere carácter valorativo. Lo adaptado es lo normal, lo bueno; siendo lo inadaptado lo anormal, lo malo.

Cuando trasladamos este concepto al ámbito escolar, nos aparece la noción de escolar inadaptado. Pero, ¿qué entendemos por infancia inadaptada?

Lang, en Ramírez (1997:113), citando a Lagache y Heuyer (1946) describe al niño inadaptado de la siguiente manera:

Se trata de un niño que, por sus anomalías, la insuficiencia de sus aptitudes o de su eficiencia general, o por defecto de carácter, queda al margen o en conflicto prolongado con las realidades o las exigencias de un medio conforme a su edad y a su origen social. O bien, un niño cuyas aptitudes y eficiencia resultan suficiente, y de carácter normal, pero que está inmerso en un medio que no corresponde a sus necesidades corporales, afectivas, intelectuales o espirituales. O, en fin, a un muchacho inadaptado o deficiente que vive en un medio disconforme.

Siguiendo a la misma autora, esta noción nos puede llevar a las siguientes afirmaciones:

1. Considerar la inadaptación como una consecuencia del desarrollo o de la madurez normal. El normal sería, como dijimos, el adaptado.
2. Considerar la inadaptación como un estado o situación permanente. Pero este estado, valga de ejemplo un minusválido, no es el que define la inadaptación, sólo explica unas posibilidades de adaptación. La inadaptación nacerá de la interacción entre los factores individuales y los propios del medio.
3. Tomar de referente los factores individuales o el medio, traerá consigo un juicio sobre la causa, y la búsqueda de acusación.

Definir la inadaptación, va a depender del enfoque que se le dé, sea biológico, físico, psíquico y social. Enfoques que, además, se podrán tomar individualmente, o en su conjunto.

Inadaptado es *“aquel que tenga reducida su capacidad de elección entre diversas soluciones y, en consecuencia, se vea asimismo reducido en su eficacia, habida cuenta de su potencial personal, de sus necesidades y deseos, y del medio en que se manifiesta; será aquel cuya libertad de elección, ante una situación determinada, se vea restringida”* (Lang 1969: 21).

Pero la capacidad de desarrollar patrones de conducta necesarios para obtener éxito, no puede decirse que sea total. Habrá pues, *grados* en esa capacidad, es lo que entendemos por grados de adaptación, que irían desde la capacidad máxima de adaptación 100%, a la mínima, 0%. En esta línea nos aporta Román (1995) otra cuestión, la *frecuencia* con la que desarrollamos estos patrones conductuales idóneos a las situaciones. Este factor, el de la frecuencia, es el que explica que ante una misma situación se responda unas veces de manera adecuada y otras no. De este modo, *inadaptada será aquella persona que de manera duradera, frecuente y/o intensa no responde a las expectativas que él mismo y los demás tienen sobre su comportamiento.*

El ser humano a lo largo de su proceso vital, se encuentra ante diferentes realidades o entornos ante los cuales ha de desarrollar patrones conductuales adecuados a las exigencias. Estas realidades son: la propia familia, como primer ambiente; la escuela; la propia sociedad; y su propia persona.

El primer lugar al cual ha de adaptarse el niño es a su familia, estaremos hablando pues de adaptación familiar. Pero pronto aparecen nuevos mundos, la

escuela, los amigos, etc. El ingreso en la Educación Infantil, es un gran golpe a su seguridad personal, al tiempo que una experiencia que le va a enriquecer, sobremanera. Es aquí, cuando empieza a necesitar el niño unos nuevos esquemas de adaptación, y cuando hablamos de adaptación escolar.

Pronto aparece un medio mucho más amplio a conquistar, el vasto mundo, llamado sociedad. La adaptación social se va a convertir en el instrumento de éxito personal de las relaciones del sujeto con los demás y de su propia imagen personal.

Pero no sólo estas realidades objetivas exigen su aceptación. El niño debe adaptarse también subjetivamente a su propio estado de salud (adaptación fisiológica) y a su vida afectiva (adaptación mental). Las múltiples exigencias del mundo exterior e interior han de ser coordinadas y asimiladas en un todo personal.

Las situaciones de inadaptación son entendidas, por diferentes autores, como consecuencia de:

a. Entornos carenciales.

Es primordial hablar de la importancia que tiene en las posibilidades adaptativas de los sujetos la riqueza del primer ambiente socializador.

Un entorno carencial supone una serie de deficiencias y dificultades de integración social, que llevan a problemas de inadaptación.

En este entorno carencial va a jugar un papel fundamental, la familia, la escuela y la propia sociedad. Y no cabe duda, que el alumnado de ambientes socio-económica y culturalmente desfavorecidos tiene muchas papeletas para desarrollar patrones limitados de conductas, o mejor dicho, para presentar dificultades en la generación de nuevos patrones conductuales que se adapten a las exigencias de un medio distinto en el que habitualmente suele moverse.

b. El entorno familiar.

La familia, como primer agente socializador, constituye un factor primordial en el aprendizaje y la conducta del niño/a.

Se hace vital que esta primera socialización tenga éxito, pues de este modo se reducirán mucho los problemas de inadaptación.

c. El entorno escolar.

La adaptación puede ser entendida como el grado de armonía existente entre las motivaciones y aptitudes fundamentales del alumnado y la conducta visible que manifiesta ante las exigencias escolares. La desarmonía se produce cuando no

coinciden: “las operaciones naturales al sujeto” y “las exigencias de comportamiento de la tarea”.

En cierto modo, lo que aquí se constata es la carencia o déficit de habilidades (competencia y ejecución) con respecto a los propios procesos de aprendizaje. Las principales causas según Ramírez (1997), son: expectativas inadecuadas, creencias irracionales, automensajes negativos, ansiedad elevada y bajo control. A las que habría que añadir: la motivación, la compensación adecuada de desigualdades, etc.

Este tipo de adaptación, la escolar, aparece en relación directa con el área familiar. Cuando el alumnado ingresa en la Educación Infantil puede:

- a. que la estimulación del contexto familiar haya sido escasa.
- b. que haya un excesivo alejamiento entre los intereses escolares y los de su medio familiar y social. Con lo que se dará un choque de intereses que conllevará, en la mayor parte de las veces, a procesos de inadaptación.
- c. que la estimulación haya sido la adecuada y se dé un choque cultural entre los modelos familiares y escolares.

Aquí, adquiere gran importancia tener en cuenta las peculiaridades de cada sujeto cuando ingresa en la vida escolar, las características del grupo social, el étnico, y el propio geográfico, etc. De este modo, la compensación de desigualdades, aparece como requisito de reducción de posibles inadaptaciones al medio escolar.

- d. El entorno social.

Aparece aquí el supuesto de que las características de la situación y las características de las personas interaccionan para producir la conducta inadaptada.

Esta interacción se debe a:

-factores primarios: relaciones padres-hijos (Román y Musitu, 1989; Moore y Arthur, 1993), estilos disciplinarios (Melero, 1990; Musitu y Molpeceres, 1992) y modelos de conducta antisocial de los padres (criminales, alcohólicos, etc.) (Mayden y Román, 1993; Moore y Arthur, 1993).

factores secundarios: calidad de la relación conyugal, factores estresantes (Bannig, 1985; Clarke-Stewart, 1987), aislamiento social de la familia (Harte et al. , 1988; Kazdin y Buena-Casal, 1994), comunidad deteriorada (Román y Maydeu, 1990; Herrero, 1990), características demográficas (estatus socioeconómico bajo, deficientes condiciones de vida,

familia numerosa, etc.) (Solís, 1984) y a las influencias entre iguales (Dishion y Skinner, 1989)-

(Ramírez 1997: 119)

Como se expuso anteriormente la adaptación la vamos a intentar medir con la aplicación de las pruebas que destina a la misma la Batería Psicopedagógica EOS: EOS 1, EOS 2, EOS 3, EOS 4, EOS 5 Y EOS 6.

Las pruebas que en la batería tratan de medir esta variable se mueven en términos de adaptación-inadaptación. Esta prueba nos facilita movernos entre los cursos con factores homogéneos y con término comparativos; sólo así podremos comparar la maduración y adaptación del alumnado de toda la etapa. El cuestionario se desenvuelve a través de ochenta preguntas que corresponden a planos de integración: Personal, Familiar, Social y Escolar.

6.2.6. OTRAS VARIABLES (ÁREAS) SONDEADAS

Presentaremos de manera muy concreta las demás variables que vamos a medir con la batería.

A. MEMORIA

Tradicionalmente contrapuesta a la capacidad de razonamiento. Actualmente cualquier persona vinculada a la educación entendería que tan absurdo sería promover un hiperdesarrollo de la capacidad nemotécnica en detrimento del razonamiento, como no tener en cuenta las serias lagunas prácticas que a uno niño/a se le van a crear con una memoria no desarrollada convenientemente.

Esto unido a la relativa facilidad de recuperación y desarrollo que tiene esta capacidad como las otras dos técnicas de base restantes, atención e imaginación, hace que la consideremos un área de sondeo importante y procedamos a su medición de acuerdo a las pruebas que en la batería EOS aparecen.

La prueba mide fundamentalmente la memoria auditiva e inmediata. El test ha sido revisado y perfeccionado desde sus inicios hasta lograr en la actualidad una versión de fácil y rápida aplicación, con resultados altamente fiables (la fiabilidad se presenta en el apartado destinado a la descripción del instrumento).

B. IMAGINACIÓN

A lo largo de la historia de la Psicometría han existido ciertas áreas o factores más sencillos de explorar y medir; en cambio otros han representado una dificultad de análisis y evaluación añadida. De sobra es conocida la dificultad para “medir” la imaginación, y más aún la de un niño/a. Por otro lado ni siquiera es evidente el concepto mismo de imaginación. Y además interesa que la prueba de medición no ofrezca excesivas dificultades de corrección e interpretación.

La imaginación de los niños está dentro de este campo de “potencialidades inasequibles” o difícilmente sondeables. Dos aspectos son importantes en la medición de la imaginación:

- a) La exploración de la imaginación por medio de pruebas o test.
- b) La evaluación de los resultados obtenidos.

Ambos aspectos son complejos, pero mucho más el segundo de ellos, el análisis y ponderación de las producciones.

Con todas las limitaciones indicadas y otras, se ha intentado además explorar un tipo de imaginación que esté en la línea de lo escolarmente útil.

En las pruebas de imaginación es de vital importancia la interpretación, la cual llevamos a cabo con una corrección o tipificación en base a criterios “Standard” y que en el caso de la muestra nos la permite con la aprecian previa de la evolución de esta capacidad en todos los cursos de la Educación Primaria, antes de la propia corrección de las pruebas.

Por todo ello la prueba elegida ha escogido personas o personajes reales y poderosos, de modo que el niño, aunque no se le diga, y no lo entendería, se tenga que mover dentro de un mundo de cierta lógica, y no en la pura fantasía desbordada donde probablemente a esta edad tendería a moverse. En definitiva, lo que se sondea es la creatividad y originalidad constructiva del alumno/a.

Además se ha evitado la influencia de factores propiamente intelectuales y de fluidez verbal.

C. ATENCIÓN



Muy vinculadas al rendimiento escolar encontramos una serie variables, tales como: el interés, la constancia, el grado de concentración y esfuerzo en los niños/as, así como la capacidad potencial de atención. Debido a la íntima y estrecha relación que tienen con el rendimiento hemos decidido aplicar la prueba que la batería psicopedagógica EOS nos ofrece sobre atención.

Desde el punto de vista pedagógico, muy unido al concepto de Atención está el de motivación; cabría pues que aparezcan dos posibilidades: atención potencial que tiene su desarrollo pedagógico cuando existe interés, entusiasmo... “motivación” y atención potencial que queda en mera potencialidad o posibilidad.

Es por ello que la prueba escogida sea muy amena, breve, no fatigosa, y que presuponga un grado de concentración y trabajo.

El concepto “atención obtenidos con la prueba escogida tendría como polo opuesto el concepto de “dispersión” y vendría muy en relación con el de “concentración”.

La prueba de la batería EOS cuida que no contamine los resultados la influencia de la agudeza visual e intenta controlar muy estrictamente el factor tiempo. Intentando medir la atención potencial del niño/a, el interés, la constancia y el grado de concentración y esfuerzo.

D. DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD

Tradicionalmente ha existido un importante aspecto olvidado en las exploraciones realizadas a los escolares. La evaluación de las alteraciones del lenguaje y la propia conducta psicomotriz en el niño tan trascendentales en los aprendizajes de los niños/as de estas edades.

Dos son los objetivos que intentaremos cumplir:

- a. Comprobar el aprendizaje de la lectoescritura.
- b. Averiguar las causas que motivan la perfección o alteración de dicho aprendizaje.

En la prueba de dislexia se valorará: la simetría, la distinción de sílabas, direccionalidad, la grafía de letras y números (facilitando la captación de posibles alteraciones gráficas o disgráficas), visomotricidad, percepción espacial, discalculias; así como en los últimos niveles, la comprensión oral, y su capacidad para diferenciar tiempos verbales, conceptos básicos, orden alfabético, etc.

Como complemento de la exploración realizada con la prueba de Dilexia se presenta la prueba de psicomotricidad, que nos ofrece una serie de datos de valiosísimo valor acerca de la maduración de las áreas psicomotoras del niño: rapidez y agilidad motriz, lateralización, visomotricidad, percepción espacio-temporal y esquema corporal. No olvidemos que cuando el desarrollo de la psicomotricidad no madura de acuerdo con la edad del niño, son afectados en mayor o menor medida el resto de los factores que hemos analizado, incluyendo la propia adaptación. Sin olvidar el papel que ejerce en el aprendizaje de lectura, escritura y cálculo, así como en las áreas de educación física y artística.

E. APTITUDES ESPECÍFICAS

Para concluir con la aplicación de la batería se van a medir en el último curso de Educación Primaria una serie de aptitudes específicas, a modo de exploración inicial, de aspectos que empiezan a tener un papel trascendental en el aprendizaje del alumnado en general. Concretamente nos referimos al *razonamiento numérico*, como aptitud altamente ligada con el éxito en el área de matemáticas, en la que se trata de medir simplemente la exactitud y rapidez en operaciones sencillas de “cálculo elemental”; *razonamiento espacial*, desde la concepción puramente estática del espacio como dimensión hasta la más compleja coordinación de objetos en movimiento, pasando por elementos de razonamiento y psicomotricidad; *la comprensión verbal*, cuya prueba escogida por la batería EOS dice estar desprovista de carga en el plano academicista, nosotros creemos que, por las particularidades de esta población, las puntuaciones de toda la muestra alcancen valores muy bajos; al igual que la de *fluidez verbal*, en la que sucede algo similar, aunque menos acentuado, la rapidez de expresión, la riqueza y velocidad terminológica serán los últimos aspectos que midamos con la aplicación de la prueba de fluidez verbal.

6.2.7. BILINGÜISMO

La preocupación por la educación bilingüe no es algo nuevo. Las reflexiones sobre la misma han estado presentes desde hace años en muchos sistemas educativos. Como nos dice el profesor Vila (2004d), han coexistido dos formas

distintas de educación bilingüe: la que se relaciona con el alto nivel socio-cultural y la que lo hace con las migraciones. La primera, se caracteriza por el interés de las familias para que sus hijos aprendan la lengua que no pueden adquirir en su medio social inmediato; de esta manera, los niños desarrollan el proceso lectoescritor en la segunda lengua, para después alfabetizarse en la propia. La otra situación de educación bilingüe, se da en las realidades educativas en la que coexisten niñas y niños con distintas lenguas. Este alumnado tiene una lengua familiar distinta a la que utiliza la escuela.

En líneas generales estas han sido las dos grandes realidades de la educación bilingüe, con todos los matices que haremos en adelante.

Teniendo estas realidades en mente, fundamentalmente, la segunda de ellas, aulas con alumnado cuya lengua familiar no coincide con la que sirve de vehículo escolar debemos partir de algunas preguntas previas:

1. ¿qué lengua utilizar con este alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
2. ¿cuándo incluir la lengua materna o la de la escuela según optemos por iniciar el recorrido escolar en una u otra?
3. ¿de qué manera tratar la lengua en la práctica docente?
4. ... y muchas otras cuestiones que irán surgiendo.

Iniciamos la reflexión sobre qué lengua utilizar y cuándo, el cómo lo dejaremos para más adelante.

Cuestiones como estas han sido las estudiadas en las investigaciones de los últimos ochenta años.

Podemos tomar como comienzo de esta discusión la Conferencia Internacional sobre el bilingüismo llevada a cabo en 1923 en Luxemburgo bajo la organización de la Oficina Internacional de la Educación. En la que se daban cita una representación de los mejores estudiosos europeos del momento. Se presentan estudios y reflexiones sobre situaciones lingüísticas en las que coexistían dos lenguas: una lengua socialmente mayoritaria, y otra, la de la escuela, que coincidía con la oficial del Estado (el caso de Cataluña con el castellano, el País de Gales con el inglés, etc.) Ante estas situaciones se sostiene la tesis contraria a la introducción de la segunda lengua de forma temprana, defendiendo la enseñanza en la lengua materna, cuanto más tiempo mejor. Estas conclusiones se apoyaban en estudios en los que quedaba demostrado que la incorporación de la segunda lengua, la de la escuela, en escolares

con una lengua materna distinta a la escolar, hacía que estos/as tuvieran muchas posibilidades de sufrir fracaso escolar.

Actualmente, las conclusiones vertidas en la *Conferencia de Luxemburgo* han sido muy criticadas. Las investigaciones y conclusiones que allí se comentaron carecían de rigor científico, con muchas deficiencias metodológicas, y en todo momento, se obvió la importancia de los condicionantes socioculturales asociados a ella. Pero, en su tiempo, el peso de esas conclusiones no quedó menoscabado por esa cuestión, hoy día matizada. Es más, incluso en estos momentos, hay quienes aún se apoyan en las tesis allí defendidas.

Otro momento, siguiendo a Huguet (1998) y Vila (2004d) es la *Conferencia celebrada en París y convocada por la UNESCO* en 1951, en la que se reafirma la misma postura que se apoyo en Luxemburgo, con investigaciones que corroboraban la cuestión como el conocido experimento Ilo-Ilo (tagalo/ingles).

Esto hace que la enseñanza en lengua materna se convertía en la mejor manera de trabajar con niños y niñas cuya lengua familiar no era la que la escuela utilizaba.

El campo de la psicolingüística nos ha aportado mucha luz para explicar el porqué de estas primeras conclusiones (Conferencia de Luxemburgo y París). Por aquellos momentos, había una opinión sobre los aspectos formales del lenguaje que residía en la existencia de almacenes a escala cerebral de los aspectos fonológicos, léxicos, morfológicos y sintácticos del lenguaje de forma separada para cada una de las lenguas. Cuya única conexión residía, como nos dice Vila (2004d) en un conmutador que permitía pasar de un almacén a otro en función del contexto del hablante. Es decir, un individuo bilingüe tenía, desde el punto de vista formal del lenguaje, una competencia lingüística determinada en una lengua y una en otra.

La siguiente figura (Fig. 3) nos ayuda a entenderlo:

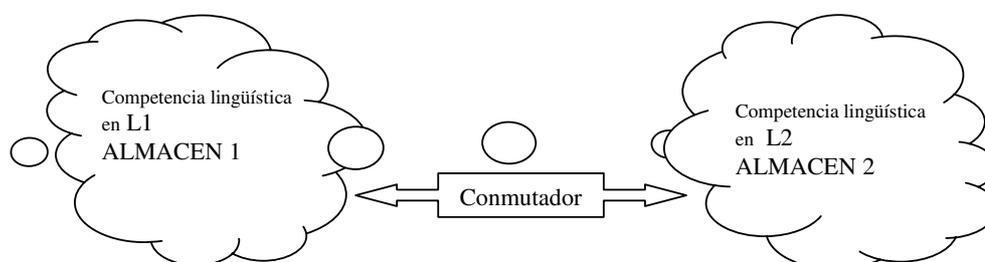


Figura 3. Tesis mantenida sobre el funcionamiento cerebral ante

el bilingüismo “hipótesis de tantos almacenes como lengua”.

Se postulaba que algo parecido sucedía dentro del área cerebral destinada al lenguaje, tantos almacenes como lenguas.

Obviamente se defendía que una vez que se desarrollaba el proceso lectoescriptor en su propia lengua se podía acceder al conocimiento de la segunda, es decir hasta que en el almacén 1 no se hallarán estas habilidades implicadas en la lectura y escritura, no se podía empezar a llenar el almacén 2.

Todo lo expuesto hasta ahora, hace que empiecen a aflorar los programas de mantenimiento de la lengua familiar, sobre todo durante los años 60, bien con el objeto de compensar los supuesto “déficit” de las minorías lingüísticas dentro de los estados (los compensatorios), bien con el de conservar la lengua y la cultura de los escolares (los de mantenimiento).

Junto a estas situaciones se daba la otra gran vertiente dentro del bilingüismo, nombrada al comienzo, y que se asocia a situaciones socio-económicas y culturales no deprimidas. La que se da en las familias que quieren que sus hijos/as comiencen la escolaridad en una lengua que no es la suya y que no está presente en su medio social (colegios ingleses, franceses o alemanes en Cataluña). Estos pueden considerarse los inicios de la verdadera inmersión lingüística.

Es sobre la figura del propio Lambert (1974) la que se va a producir un giro en las tesis del momento. Allá por los años 70, Lambert, basándose en el programa de cambio de la lengua hogar-escuela desarrollada en el Colegio de St. Lambert de Montreal en colaboración con la Universidad McGill, a recomendación de una serie de familias interesadas en que sus hijos/as aprendiesen una lengua distinta a la materna, cuyo nivel de aprendizaje con un modelo de tratamiento de esa lengua como asignatura no llegaba a ser satisfactorio, propone un modelo de cambio real de lengua hogar-escuela. Este modelo se sustenta en una perspectiva socio-psicológica que potencia los factores de carácter socioculturales del medio social y familiar de los niños/as que inician el aprendizaje de las lenguas. Lo que hacen es delimitar dentro del propio bilingüismo, basándose en la posición que ocupa cada una de las lenguas del bilingüe, dos posturas: de un lado, el *bilingüismo aditivo*, y del otro, con planteamientos muy opuestos, el *bilingüismo sustractivo*.

La cuestión residía en que no siempre los resultados de las experiencias de cambio lengua hogar-escuela eran negativa; incluso en muchos casos, llegaban a ser

muy positivas. Por ello, no podía decirse tajantemente que todo bilingüismo era negativo, sino que había formas de bilingüismo, unas que lo eran y otras que no.

La clave para muchos autores parecía estar en la forma de acceder a la lengua. Si se accedía sin sentir que se convertía en un peligro para la propia, es decir, un peligro para la materna, no sólo no tenía peligro, sino que reportaba beneficios. En estos casos, hablaríamos de bilingüismo aditivo. Pero si la segunda lengua era vista como una amenaza para la identidad cultural y lingüística del aprendiz, el bilingüismo podría tener efectos negativos. Es lo que se llamó bilingüismo sustractivo.

Esa percepción de amenaza o no de la segunda lengua a la identidad lingüística y personal propia, se vería condiciona según la tesis del modelo socio-psicológico por el nivel socioeconómico y cultural. Es decir, cuando las lenguas: tanto L1 como L2 tienen un “prestigio” similar, no se da esa amenaza, valga el ejemplo de los anglófonos en Canadá (se da en grupos, desde el punto de vista de la etnolingüística, de “alto prestigio”); pero si por el contrario la segunda lengua se da en grupos lingüísticos de bajo “prestigio”, dónde la adquisición de ésta viene asociada a valores, supuestamente “superiores” a los suyos propios, que incluso, les hacen recuestionarse los propios, se percibe, desde el inicio, esa amenaza nombrada.

El éxito de la experiencia de la escuela St. Lambert de Montreal, a pesar de los augurios que se le asociaban, se convierte en el arranque de la proliferación de los *programas de inmersión*.

Paralela a esta nueva concepción, empieza a hablarse de la *hipótesis del Umbral* (Cummins, 1976; Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977, en Huguet, 1998). A fin de explicar los resultados entre bilingüismo y cognición. Se entiende que existen unos niveles (umbrales) de competencia lingüística que actúan como mediadores y reguladores de los efectos del bilingüismo en lo que se refiere a la cognición. Dicho umbral va a depender del desarrollo cognitivo del niño/a y de las exigencias del período de escolaridad en el que se encuentre.

La hipótesis en cuestión lo que plantea es que para que se dé una transferencia de habilidades de una lengua a otra, es preciso que haya un umbral mínimo de competencia en una de las dos. De este modo, evitaremos el efecto negativo del bilingüismo cuando se alcance un nivel mínimo de competencia en alguna de ellas; aunque para que el efecto sea positivo no basta con ello, es preciso que la competencia bilingüe en ambas lenguas alcance un segundo umbral. Así, los efectos

cognitivos negativos se darán en aquellos individuos que no hayan alcanzado el nivel de competencia lingüística mínimo en ninguna de las lenguas, dándose una situación de semilingüismo (semilingüe o semilingüismo se refiere al fenómeno en que un sujeto bilingüe domina peor las dos lenguas que los hablantes nativos de las mismas).

Uno de los problemas de esta hipótesis es que los niveles de competencia lingüística no están claros. El propio Cummins presenta dos niveles de competencia: nivel BICS (“Basic Interpersonal Communicative Skills”), que no es más que la capacidad básica de comunicación interpersonal (elementos como vocabulario, pronunciación, gramática); y el CALP (“Cognitive Academic Language Proficiency”), de orden cognitivo-conceptual y académico, y relacionados con la capacidad de procesar la información y lenguaje descontextualizado.

Obviamente, en las situaciones escolares, donde las actuaciones son exigentes en el ámbito cognitivo e independientes del contexto, es el nivel CALP el que determina el éxito del alumnado. Siendo el nivel BICS insuficiente para asegurar el éxito académico.

Paralelamente, el modelo inicial expuesto de doble almacén va perdiendo su crédito. Es, concretamente, Cummins (1979) quien propone un nuevo modelo explicativo de la adquisición de la competencia lingüística. Esta vez, invertiremos el proceso, incluyendo antes la figura explicativa (Fig. 4) para posteriormente analizarlo.

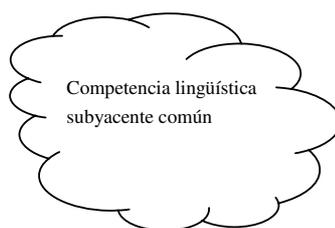


Figura 4. Tesis mantenida sobre el funcionamiento cerebral ante el bilingüismo “hipótesis un solo almacén”.

Lo que se defiende con esta hipótesis es que existe una competencia subyacente común que se forma con la aportación de todas las competencias del

hablante-oyente, y que se refiere más al procedimiento que a las características formales de la lengua.

“... el nivel de competencia en la L2 que un niño bilingüe adquiere depende, en parte, del tipo de competencia que el niño ha desarrollado en la L1 en el momento en que empieza la exposición intensa a la L2” (Cummins 1979: 233).

La interdependencia que formula Cummins entre la L1 y la L2 hace que, bajo el postulado de su hipótesis, para que un sujeto desarrolle con éxito el aprendizaje de la L2, debe de haber adquirido previamente un buen nivel de competencia en la L1; además, la adquisición de la L2 no afectará negativamente a la L1.

De este modo, y bajo lo expuesto por Cummins, si intentamos introducir al niño de manera clara en la L2 y no se ha producido un desarrollo suficiente en la L1, es muy probable que estemos impidiendo el desarrollo normal de la L1, y con ello limitando el propio de la L2.

Volviendo a la teoría de un único almacén, tesis que apoya la ya conocida competencia subyacente común. Podemos acercarnos a la idea que Cummins quería expresar, con el espléndido ejemplo que el profesor Vila hace al respecto:

-todo conductor ha desarrollado la capacidad para conducir desde el aprendizaje de cómo conducir una marca concreta de coche. En otras palabras, la capacidad para conducir es el producto directo de aprender a conducir un coche específico; sin embargo, dicha capacidad no queda reducida a poder conducir el coche a través del cual se ha aprendido a conducir, sino que se puede transferir a cualquier otro coche siempre y cuando se dominen (se adquieran) los aspectos formales de este último (palanca de cambio, encendido de luces, tamaño para poder aparcar, etc.). Además, la práctica de conducir dos, tres, cuatro marcas distintas comporta, a la vez, el desarrollo de la capacidad para conducir. En relación con el lenguaje ocurre algo semejante. Así, aprendemos a hablar lenguas concretas, marcas determinadas, pero, en la medida en que hablamos más y mejor una lengua específica, desarrollamos la capacidad para usar el lenguaje como procedimiento privilegiado para regular y controlar los intercambios sociales. En este sentido, aprender a hablar una nueva lengua no implica un aprendizaje ex novo, sino que se apoya en las capacidades sobre el uso del lenguaje, desarrolladas desde el aprendizaje de la propia lengua, que se transfieren a la segunda lengua. Por tanto, aprender una segunda lengua no

significa repetir todo el proceso realizado ya en una lengua, sino sobre todo dominar sus aspectos formales- (Vila, 2004d).

Siguiendo al mismo autor, no hay que sacar conclusiones equivocadas. Los aspectos formales implicados en las lenguas no son tan fáciles de adquirir como los de un coche, es algo complejo que requiere cantidad y calidad en la práctica educativa que se desarrolle para tal fin. Y, aún más importante, no centrar el aprendizaje de una lengua, como se hace casi en la mayoría de las escuelas de hoy día, en los aspectos formales de la misma (a nadie se le ocurriría viajar con una persona que nunca tocó un coche, y que su aprendizaje de la conducción se redujo al control de los aspectos formales que siguió por un manual).

Si aplicamos el paradigma de entender que todo aprendizaje requiere antes del conocimiento formal, el conocimiento procedimental. Es más, este paradigma lo deberíamos tener presente los docentes en todo momento y no sólo para el aprendizaje de las lenguas.

En pocas familias hay un conocimiento minucioso de los aspectos formales del lenguaje, pero en la totalidad, bajo el influjo y la acción de las madres, padres, hermanos y demás, aprenden los nuevos muchachitos/as a hablar su lengua materna.

Por lo tanto, a hablar se llega sólo desde su uso, desde el uso de una lengua, sea cual sea. A medida que se domine más y mejor una segunda lengua, no sólo aprendemos a hablar en ella, sino que desarrollamos las habilidades de esa competencia subyacente común, que pueden ser transferidas a otra. No olvidemos que todas las lenguas son aptas par desarrollar competencia lingüística. Lo importante no es si el proceso de enseñanza se desarrolla en L1 o L2, sino que el desarrollo existe si se domina alguna de ellas.

Programas de inmersión versus programas de submersión.

Como nos indica Vila (2003) las actitudes de las personas hacia el aprendizaje de la lengua es decisiva; y sin la motivación necesaria es difícil que generen actitudes positivas hacia el aprendizaje de una segundo lengua.

Es decir, difícilmente se puede aprender una lengua que no se desea aprender y, por tanto, la existencia de actitudes positivas hacia la lengua, objeto de aprendizaje, es la primera condición para poder realizar un cambio de lengua hogar-escuela.

Intentaremos con este apartado reflexionar sobre los programas de cambio de lengua hogar-escuela, más concretamente, sobre los programas de inmersión y de submersión lingüística.

Iniciaremos esta reflexión abordando las condiciones básicas que han de darse para que digamos que un programa de cambio de lengua hogar-escuela es considerado como un programa de inmersión. Para, posteriormente, analizar las condiciones que hacen que hablemos de programas de submersión y no de inmersión.

Las dos premisas fundamentales para que se dé un verdadero programa de inmersión lingüística son:

1ª. La inmersión lingüística reposa en el principio de *voluntariedad*.

Como nos dice Vila (2003) si queremos valorar socialmente la lengua de un individuo se hace necesario reconocer el derecho que tiene a utilizarla en todos los ámbitos de la vida pública y, por tanto, el derecho a escolarizarse en ella.

2ª. La necesidad de que el profesorado sea bilingüe.

Para mantener el flujo de comunicación entre docentes y alumnado es fundamental, sobre todo en los primeros momentos en los que el alumnado obviamente se expresará en su lengua materna, que los docentes dominen la lengua de la escuela y la que trae el chico/a que está llevando a cabo un programa de cambio de lengua hogar-escuela.

Es un principio de aprendizaje la motivación e interés que el alumnado ha de tener antes de afrontar cualquier aprendizaje, sea cual fuere. Son muchos los estudios que defienden esta cuestión y, que a su vez, nos evidencian que la mejor forma de despertar en un aprendiz esa motivación hacia el aprendizaje, radica en que éste experimente una necesidad de aprender eso que tratamos de transmitir. No cabe duda, que difícilmente podemos conseguir ambos requisitos, es decir, necesidad y motivación, si el sujeto ha sido obligado a participar de ese acto.

El carácter voluntario de cualquier aprendizaje queda como aspecto muy importante para asegurarnos, de antemano, al menos, parte de esa actitud tan deseada de “querer aprender”. Cuando hablamos de las lenguas, aspecto que pertenece a la identidad propia de un individuo, de su propia cultura, esta cuestión cobra aún más importancia si cabe. Aseguraríamos parte de esa motivación del alumnado hacia el aprendizaje de una lengua si éste participa de ese programa de cambio de lengua hogar-escuela, desde la voluntariedad. Pues éste es uno de los requisitos que reúnen

los verdaderos programas de inmersión lingüística (recuerden cuando hablábamos de los programas que los padres y madres de la escuela de St. Lambert de Montreal deseaban para sus hijos/as).

Pero no parece suficiente esta cuestión para que digamos que un programa es de inmersión lingüística. Si vamos a permitir esa voluntariedad en la entrada en el programa, no puede ser menos, la voluntariedad que se debe dar en la propia estancia en él. En los primeros momentos de aprendizaje, durante un tiempo más o menos largo, los alumnos/as se van a expresar en su propia lengua. Esto implica dos cuestiones fundamentales:

1. de un lado, los esfuerzos iniciales de los docentes han de ir dirigidos a la comprensión.
2. de otro, y no menos importante, el profesorado ha de conocer la lengua de estos niños y niñas para mantener así el flujo comunicativo.

El primer aspecto nos hace reflexionar sobre una cuestión de alta importancia en cualquier aprendizaje, y de vital importancia cuando nos referimos al aprendizaje de las lenguas: la contextualización de objeto a aprender, en este caso del lenguaje. Merece la pena hacer aquí un inciso y explicar detenidamente esta cuestión fundamental.

En el aprendizaje se han de respetar los principios que vamos a reflejar con este sencillo gráfico (Fig. 5):

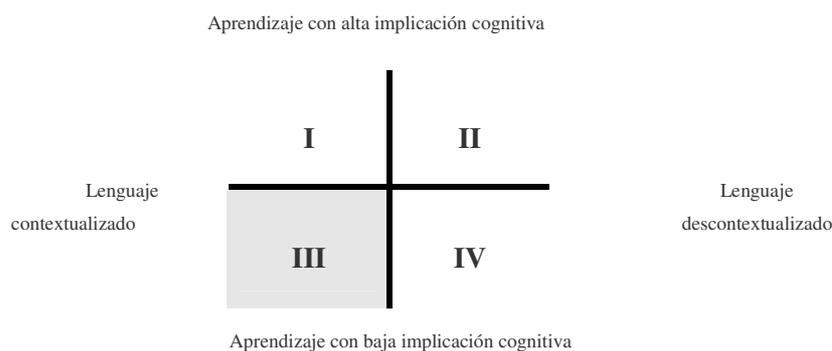


Figura 5. Principios que han de guiar el aprendizaje de las lenguas.

El aprendizaje de una segunda lengua ha de darse, inicialmente, en la zona III, con experiencias de aprendizaje en las que el lenguaje esté altamente

contextualizado y no haya una alta implicación cognitiva de los sujetos. Tenemos que tener en cuenta que en los programas de inmersión este requisito tiene mayores garantías de llevarse a cabo, debido a que todo el alumnado que entra al programa se supone que parte de un desconocimiento de la lengua de la escuela, y no se dan mezclas de niños/as que dominan la lengua de la escuela y niños/as que no. Si el profesor no tiene en cuenta esta consigna, la comprensión de los alumnos/as se verá muy mermada con los efectos no deseables que tendría para ese aprendizaje.

Ahora bien si no respetamos los principios de voluntariedad y profesorado bilingüe estaremos llevando a cabo programas de submersión lingüística.

Son muchas y muy variadas las investigaciones que nos dicen que los programas de submersión lingüística suelen llevar al alumnado a situaciones de fracaso escolar y la exclusión social, haciendo de ellos escolares que, con el paso del tiempo, encuentran cada vez menos interés en el contexto escolar y en la educación. Nunca llegan a dominar bien ni la segunda lengua ni la suya propia. Tienen dificultades para seguir los contenidos escolares en la medida en que no dominan el instrumento que los vehicula, etc.

Sobra decir que los programas de submersión lingüística no respetan las condiciones como: la voluntariedad para participar en los mismos y la del profesorado bilingüe.

De este modo, cabe preguntarnos: *¿De qué han servido ochenta años de investigaciones sobre educación bilingüe?*

La respuesta es bien sencilla: de muy poco. O como dice el profesor Vila de nada.

Es decir, la realidad de las lenguas que se da hoy día en el mundo, dista mucho de asegurar que los programas de inmersión lingüística, puedan llevarse en la mayoría de nuestras escuelas.

De un lado sabemos que las investigaciones resaltan los resultados de la inmersión, con grandes éxitos; y evidencia el fracaso absoluto de la submersión, y sin embargo, no podemos llevar a cabo la inmersión, al menos en las escuelas a las que acceden la gran mayoría de la futura ciudadanía. Analicemos algo la realidad de nuestro país, extensible a inmensa mayoría de los países europeos y no europeos.

Cada vez en un mayor número de comunidades y regiones de España se dan situaciones como:

1. *La existencia de una gran diversidad lingüística* en las aulas en relación con las lenguas familiares del alumnado de origen extranjero (bereber, árabe dialectal, mandinga, fula, urdu, tagalo, etc.).
2. Las condiciones de *voluntariedad* de la inmersión lingüística que manifiestan las familias de habla castellana son irrepetibles en el caso de familias de otras lenguas.
3. Tercero, algunas de las lenguas que emplean las familias extranjeras en el entorno familiar son *ágrafas* y, por tanto, no están normativizadas y no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza y aprendizaje.

Esto evidentemente, nos hace ver como en las escuelas de la inmensa mayoría del país lo que se dan son programas de submersión lingüística y no de inmersión, con los efectos negativos que conllevan. Efectos, que por otro lado, ya se evidencian en las tasas de fracaso escolar y de exclusión de parte del alumnado que llega a nuestro sistema educativo fruto de la inmigración.

Pero, evidentemente, entre los programas de inmersión y los de submersión, hay muchas situaciones intermedias que permiten que nuestro alumnado reciba un trato lingüístico en la escuela que les permita incorporar un buen dominio de la segunda lengua.

De este modo, aún sabiendo que es imposible llevar a cabo en las escuelas públicas actuales programas de inmersión plena, no debemos renunciar a acercar al máximo los programas que actualmente se desarrollan en las escuelas a las bondades de la inmersión.

Se va haciendo necesario ir acercándonos a la realidad de la Ciudad Autónoma de Ceuta con el objeto que mejorar una situación escolar que evidencia un mal endémico muy acusado, el fracaso escolar tan elevado de gran parte de su alumnado, fundamentalmente de ese alumnado en el que la lengua familiar no coincide con la de la escuela.

Si atendemos a las realidades antes analizadas, podemos decir que la ciudad de Ceuta se diferencia de la mayoría del resto del territorio nacional en:

- 1º. Teniendo en cuenta el primer aspecto anteriormente reseñado: existe una gran diversidad lingüística en relación con las lenguas familiares de las criaturas extranjeras (bereber, árabe dialectal, mandinga, fula, urdu, tagalo, etc.)

En Ceuta la situación es muy distinta. La lengua materna de la inmensa mayoría del alumnado que ingresa en la escuela con una lengua familiar

distinta de la que utiliza la escuela, es el Dariya. Esto nos llevaría a no desechar la posibilidad de contar con profesorado bilingüe, condición de los programas de inmersión, que, a su vez, esta muy lejos poder cumplirse en escuelas del resto del Estado, dónde las lenguas que conviven dentro de un mismo aula pasan en muchas ocasiones de la decena.

2º. Con respecto a otra de las condiciones, la voluntariedad que exige la inmersión lingüística. Con la primera condición solventada, y siempre que se optase por un programa de mantenimiento de lengua familiar y no por uno de inmersión, podría ser posible.

3º. Ahora bien, la piedra de toque la encontramos en la condición que ha de cumplir una lengua para que pueda ser vehículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la normativización de la misma.

Este aspecto, merece la pena analizarlo desde el máximo rigor.

Definitivamente, la atención a partir de estos momentos debe centrarse en una cuestión: ¿Qué debe hacer la escuela con los niños/as que llegan a las aulas ceutíes con una lengua materna distinta al castellano, que es la lengua que utiliza la escuela?

Ante esta pregunta caben sólo dos respuestas posibles:

1. Llevar a cabo un programa de mantenimiento de la lengua familiar.
2. optar por un programa de cambio de lengua hogar-escuela.

Analicemos cada respuesta de forma detenida.

Para llevar a cabo un programa de mantenimiento de la lengua materna de este alumnado, el dariya, se hacen necesarias, al menos a nuestro entender, un par de condiciones:

- 1) De un lado, que exista tal reivindicación por parte de ese colectivo. Aspecto que en estos momentos no se da, salvo excepciones de algunos grupos políticos alejados de argumentos sólidos y concluyentes, y que además, reivindican la enseñanza en árabe, lengua que no es la materna de este alumnado. Basta decir, que el alumnado dariya parlante de la escuela ceutí, entra en contacto con el árabe cuando ingresa en una escuela coránica, aproximadamente a los cinco años, y en el caso que lo haga.
- 2) De otro, aún más importante, la característica que debería tener el dariya para que pudiera ser utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la de la normativización. Al tratarse de una lengua ágrafa en ningún momento puede ser

utilizado como tal. Y es más, si miramos al futuro, a diferencia de lenguas como el bereber, no va a normativizarse. La razón para tal afirmación, reside en que entendemos que para que una lengua pueda ser normativizada, siguiendo al profesor Vila han de “inventarla como tal”, es decir, tiene que haber una masa intelectual muy importante que ayude a ese proceso, y en el caso del dariya, no existe tal.

De este modo, es evidente que no podemos optar por la primera de las respuestas, la de llevar a cabo en la ciudad programas de mantenimiento de la lengua materna.

Abordemos ahora, la segunda respuesta: llevar a cabo programas de cambio de lengua hogar-escuela. Como hemos visto, en estos programas podían distinguirse: los de inmersión y los de submersión. Los primeros con resultados positivos, muy al contrario de los segundos.

Pues bien, es de ser honestos partir de una realidad que no debemos enmascarar lo más mínimo, las condiciones de la inmersión no pueden darse en la ciudad por todo lo expuesto hasta ahora. Pero, no menos cierta, es la afirmación de que los programas que se siguen en las escuelas ceutíes, pueden y deben ser acercados a las bondades de la inmersión lingüística.

La pregunta que todos nos hacemos es ¿cómo? Aún sabiendo que son muchas las personas que deben oírse respecto a esta cuestión, lo que se puede aportar desde esta investigación, a la vista de numerosos estudios, es lo siguiente:

Volviendo a la reflexión que se hizo al inicio de este apartado sobre las actitudes hacia el objeto a aprender, en este caso la lengua.

De acuerdo a este principio básico, hay que decir que la imposibilidad de ofertar esa voluntariedad que exigían los programas de inmersión no puede hacernos cruzar los brazos sin más. Hay posibilidades para poder conseguir un grado de motivación que supla esa falta de voluntariedad por parte de estos alumnos/as hacia el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Esta posibilidad se apoya en la relación directamente proporcional que existe entre el respeto y reconocimiento que aportamos a cualquiera de las esferas de la identidad de una persona con el respecto que esa misma persona va a tener con lo que “supuestamente” de nuestro acervo cultural le presentemos. En palabras más sencillas, de lo que se trata es de hacer efectiva la idea que proclama el programa bilingüe de cambio de lengua hogar-escuela según el cual no se puede aprender una lengua si aquellas personas que la

enseñan no valoran la lengua propia del aprendiz y no promueven su autoestima y su autoconfianza en relación con aquello que es suyo y de su familia. En la base de este planteamiento subyace una cuestión de *actitudes*.

A partir de ahora, trataremos de ofrecer propuestas desde la práctica docente con el fin de mejorar el tratamiento lingüístico que reciben estos chicos y chicas.

Es cierto que la posibilidad de recibir un trato lingüístico más adecuado no solventará todos los problemas de aprendizaje de este alumnado, sería de ingenuos pensar que las dificultades de aprendizajes se reducen al alumnado, y concretamente, a la realidad lingüística de éste, pero estarán con nosotros que tienen un peso importantísimo. Es como si los chicos y chicas, que se encuentran en silla de ruedas, por barreras arquitectónicas no se le facilitara acceder al centro y con ello, disfrutar de las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Hagamos un esfuerzo comparativo y entendamos que este alumnado presenta barreras en este caso lingüísticas, seguro que nos quedará bastante claro que hay que facilitar todos los medios para que acceda en las mejores condiciones al proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que es necesario buscar soluciones.

“El Bilingüismo. La práctica educativa de las escuelas ceutíes”

En las páginas anteriores habrán comprendido que el tema de la motivación está muy relacionado con la educación bilingüe.

Como ya se ha dicho, es muy difícil aprender una lengua que no se desea aprender. Y son las actitudes positivas hacia la lengua que se ha de aprender una de las condiciones indispensables para el éxito de un programa de cambio de lengua hogar-escuela.

Pero hay que tener muy en cuenta que no sólo son importantes las actitudes del que ha de aprender, sino también, las del que ha de enseñar. Los alumnos/as que participan de estos programas, es muy probable, que en los primeros momentos utilicen, por un tiempo más o menos largo, su lengua materna para comunicarse. De este modo, los esfuerzos iniciales deben girar en torno a la comprensión para que, a partir de esta, surja la expresión.

A su vez, subyace la condición de mantener el intercambio comunicativo entre el profesor/a y alumno/a.

En este sentido, se pueden dar dos situaciones, con resultados altamente contradictorios:

A. que el docente mantenga una actitud que se caracterice por:



- 1) -Impedir que el alumno/a se exprese en su lengua materna.
 - 2) -Forzar al niño/a a realizar sus producciones en la segunda lengua.
- B. que el docente tenga un buen conocimiento sobre la educación bilingüe y carezca de ciertos prejuicios, con lo que:
- Permitirá que su alumno/a se exprese en su lengua materna.
 - No obligará a realizar producciones en la segunda lengua, hasta que emerjan de forma natural²¹.

Una y otra alternativa lleva a situaciones contrapuestas; en la primera el escolar se encuentra obligado a «aprender» la L2 si no quiere quedar marginado. De este modo no se facilitará que en el alumno/a emerjan actitudes positivas hacia el aprendizaje de la L2, accediendo a ella desde la “obligatoriedad” y, como hemos visto, la «obligatoriedad» en relación con el aprendizaje de lenguas produce efectos contrarios a los deseados (¿por qué va aprender un niño/a una lengua que le enseña alguien que niega, no respeta, ni valora la suya?).

Pero si el profesorado opta por la segunda opción, estará facilitando esa motivación y actitudes, aspectos muy importante en el aprendizaje de una lengua y en cualquier otro.

De todo lo expuesto, subyace el aspecto fundamental que ha de tener el docente, en los programas de cambio de lengua hogar-escuela, las actitudes positivas hacia las lenguas de los chicos/as que participan en los mismos.

Que en los primeros momentos de aprendizaje, durante un tiempo más o menos largo, los alumnos/as se expresen en su propia lengua, lleva implícito dos cuestiones fundamentales:

- 1) de un lado, los esfuerzos iniciales de los docentes han de ir dirigidos a la comprensión.
- 2) de otro, y no menos importante, el profesorado ha de conocer la lengua de estos niños y niñas para mantener así el intercambio comunicativo.

Este primer aspecto nos hace reflexionar sobre una cuestión de alta importancia en cualquier aprendizaje, y de vital importancia cuando nos referimos al aprendizaje de las lenguas: la contextualización de objeto a aprender, en este caso del lenguaje.

²¹ Para que emerjan de forma natural es necesario que existan necesidades comunicativas en castellano, tanto con los compañeros en horario escolar, como en el ámbito social en horario extraescolar.

En el aprendizaje se han de respetar los principios que ya reflejamos anteriormente la figura 5 (p. 195)

Si nos preguntamos en qué zona trabajan la mayoría de las escuelas ceutíes el aprendizaje de las lenguas en alumnos/as con una lengua distinta a la que ella utiliza como vehículo de enseñanza-aprendizaje: muchos de nosotros contestaríamos que, en muchas ocasiones, en la zona II, es decir con un lenguaje descontextualizado y con una alta demanda o implicación cognitiva. Todo lo contrario a lo que exige una práctica correcta. El aprendizaje de una segunda lengua, por un tiempo más o menos prolongado, ha de darse en la zona III, con experiencias de aprendizaje en las que el lenguaje esté altamente contextualizado y no haya una alta implicación cognitiva de los sujetos.

Expondremos algunas de las situaciones que podemos encontrarnos en las aulas de las escuelas de Ceuta y el cuidado que debemos tener para respetar esta importante condición:

1. Que el aula en su totalidad esté compuesta por alumnado con una lengua materna distinta a la que utiliza la escuela.
2. Que el aula esté compuesta en su totalidad por alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela.
3. Que en el aula encontremos alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela y alumnado cuya lengua materna no es la que utiliza la escuela.

Evidentemente, el caso b lo podemos obviar, pues no exige un programa de cambio de lengua hogar-escuela, además no hay escuelas ceutíes con ese población de alumnado. Analicemos pues, la primera y última opción:

En este tipo de aulas, no puede permanecer desapercibida la cuestión de que el alumnado no domina la lengua de la escuela, de este modo los esfuerzos por contextualizar el lenguaje han de estar presente y la implicación cognitiva que se le exija al alumnado va a tener que ser escasa. A pesar de ello, no siempre es tan fácil. Si asistiéramos a muchas aulas de Educación Infantil que acogen a este alumnado la cuestión no está tan clara. Puede que se empiece con esas consignas claras, pero en el momento que el alumnado va entendiendo coloquialmente unas cuantas pequeñas órdenes, se deja de incidir en esa contextualización y se cae en el error de creer que ya habla castellano y el lenguaje empieza a descontextualizarse y a exigir una alta implicación cognitiva.

Si el aula se asemeja a la situación más extendida en la ciudad, la c (en el aula encontremos alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela y alumnado cuya lengua materna no es la que utiliza la escuela) se corren mayores riesgos. En estos casos, cuando se olvida que el lenguaje que se utilice en el aula debe fijarse sobre todo en la situación de los que no dominan la lengua de la escuela, y se dirige la atención hacia aquellos que entienden y se comunican con el profesor/a. La competencia lingüística de los chicos/as que no dominan la lengua de la escuela cada vez está más lejana de la de sus pares que sí que la dominan. La situación cada vez se acentuará más, los primeros no participarán del flujo comunicativo con su profesor/a y los segundos serán objeto de la mayor parte del intercambio comunicativo. De este modo, el alumnado que debía aprender una segunda lengua, en situaciones de este tipo, sólo les queda ir separándose, día tras día, más de la institución y ser presa fácil del fracaso y la exclusión social. Ahora bien, si el referente de clase son los niños/as que no tienen la lengua de la escuela como lengua materna, se tiene en cuenta la contextualización constante y se reduce la implicación cognitiva, evidentemente apostamos por este tipo de aulas, pues en ellas están aseguradas las necesidades comunicativas en castellano para los alumnos/as no dariya parlantes.

Tristemente, lo descrito aquí, bien podría ser la imagen de muchas de las escuelas de la ciudad de Ceuta. No cabe otra solución que la que puede ofrecernos la propia práctica educativa.

Otra cuestión de una gran importancia es la concepción que tengamos de la lengua, es decir, si la consideramos como vehículo o si lo hacemos como objeto de conocimiento en sí misma.

El profesor Vila (2004a) trata esta cuestión de una manera muy acertada. Si trabajamos la lengua como objeto en sí misma, sólo será la escuela la que desarrolle esa competencia; pero si la lengua por el contrario, se entiende que es el vehículo que media en todo tipo de situaciones, y entre ellas las de enseñanza-aprendizaje, podremos hacer que el alumnado aprenda la lengua de una forma natural. Imaginemos como aprende un bebé las cosas. El aprendizaje de la lengua por parte de los bebés se da en las relaciones que establece con los adultos, en este caso sus padres, hermanos y demás familiares a los cuales les une un lazo afectivo y con los que quiere hacer cosas.

Así es, haciendo cosas con una lengua es como podemos aprender a utilizarla.

De todo lo expuesto sobre bilingüismo subyace una idea fundamental: lo más importante es que se dé un cambio en la actitud de las plantillas de los centro. Un cambio en el que habrá que entender que:

-se ha de educar en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión.. Habrá que dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto para (y legitimación de) la exclusión social. Por lo tanto, el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan, entre ellas una atención educativa de la máxima calidad para cada persona. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar en este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados es una tarea mucho más difícil- (Carbonell 2000a: 90)

Siguiendo a este mismo autor, es muy frecuente que caiga en el olvido que la escolaridad obligatoria tiene como objetivo, la formación de ciudadanos. Los niveles con los que los chicos/as llegan a la escuela obligatoria no deben ser ignorados, y mucho menos cuando se refieren al vehículo de la misma, la lengua; no podemos exigir lo mismo a todos. Pero como dice Carbonell (2000a) si las capacidades de los alumnos y alumnas son diferentes el objetivo que hemos de marcarnos con ellos es el mismo, convertirlos en verdaderos ciudadanos. Para ello es preciso que todos reciban la educación precisa para que esta igualdad sea posible y pueda ejercerse plenamente, lo cual incluye, naturalmente, un dominio básico de las herramientas de comunicación y de relación con los demás, la lengua..

Se trata de que de una vez por todas reconozcamos nuestra ignorancia en muchas cuestiones, nuestros prejuicios y estereotipos, y la necesidad de iniciar un proceso de formación permanente específico que nos lleve a cambiar las practicas docentes que hoy día se siguen en las escuelas ceutíes y que, todos sabemos, los resultados tan tristes que tienen por parte de nuestro alumnado y, por consiguiente, futura ciudadanía.

6.2.8. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Al abordar esta variable parece básico empezar por ¿qué se entiende por rendimiento académico?

Pizarro (1985) en Andrade et, al (2000:9) define el rendimiento académico como “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”. El mismo autor pero ahora desde una perspectiva del alumnado, define el rendimiento como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos.

Otros puntos de vista en torno a lo que se entiende por rendimiento lo encontramos en los autores que, como Heran y Villarroel (1987:10), entienden en forma operativa y tácita que “el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos”.

En definitiva, podríamos decir que el rendimiento escolar o efectividad escolar es el grado de consecución de los objetivos establecidos por los programas oficiales de estudio.

Los estudios sobre el rendimiento han tenido *dos grandes períodos*:

1. Los estudios que abordaban el rendimiento *a través de calificaciones escolares obtenidas por el alumnado*. La mayor parte de los estudios que se ha realizado sobre la cuestión en nuestro país se encuadran en esta línea. Ramírez (1997:213) indica alguno de ellos: Secadas, 1952 y 1954; García Yagüe, 1965 y 1969; López-Menchero, 1970 y 1979; Pacheco del Olmo, 1970 y 1971; Pelechano, 1972; Gimeno, 1976; Avia, Roda y Morales, 1976, etc.

2. Otros estudios, en los que se *utilizan pruebas específicas*. Algunas de las pruebas estandarizadas de rendimiento nombradas por Ramírez (1997), son: la del IEA- International Educational Achievement-, la del SITE-Servicio de Inspección Técnica del Estado-, la del profesor García Yagüe-, etc. Pero estos estudios conviene tenerlos en cautela, como se indica en el Congreso “En Clave de Calidad: hacia el éxito escolar” (2001).

En esta última línea de medición del rendimiento, podemos ubicar las prácticas evaluativas llevadas a cabo por la administración para evaluar los sistemas educativos, cuyos resultados son valorados con mucha cautela, por los instrumentos y técnicas que utiliza. Si bien, esta práctica de evaluación permite extraer conclusiones de interés para la mejora del sistema.

Ambas opciones de medida del rendimiento han encontrado críticas al respecto. Las calificaciones son entendidas como medidas poco objetivas por la falta de control, aspecto que las pruebas estandarizadas mejoran, al presentar mayor objetividad.

Pero a pesar de todo lo expuesto, *bien podemos optar por funcionalidad y practicidad, por las propias calificaciones de los escolares* (y la promoción de éstos), como medida de su rendimiento escolar, pues si atendemos a Gómez (1986), vemos como si comparamos los resultados de los sujetos medidos con pruebas estandarizadas y los propios de la evaluación de clase por parte del profesor, no parece haber diferencias significativas que evidencien una discrepancia entre ambas medidas. De hecho, son numerosos autores (Roda, Avia y Morales ,1976; Gimeno, 1976; etc. en Ramírez, 1997) los que reconocen que en éstas, se encierra un instrumento perfectamente válido para medir el rendimiento escolar, y que el alumnado encuentra en ellas un criterio objetivo y fiable, tanto si son positivas o negativas, con las repercusiones que, para su aprendizaje posterior, supone.

El rendimiento académico de los sujetos ha estado relacionado durante largo tiempo con las aptitudes cognitivas (inteligencia, sobre todo) de éstos. Sin embargo, cada vez, se ve más claro que el rendimiento que un alumna/o tienen en el sistema escolar no puede reducirse a su valía cognitiva, teniendo, por tanto que atender a toda una serie de variables personales, contextuales y escolares que tienen una relación clara con éste.

Aunque no en total relación con el sentido que se le está dando a la variable tratada, es de obligada reseña, al hablar de compensación de desigualdades y de rendimiento académico, hacer mención al estudio elaborado por la OCDE, proyecto internacional PISA (*Programme For International Student Assessment*). Dicho informe nos viene a alertar en una serie de cuestiones. Ante los niveles de rendimiento académico del alumnado de 15 años, de los países estudiados, de entre los que España y Alemania (los estudiantes de ambos países están por debajo de la media de la OCDE), presentan datos alarmantes en el ámbito educativo, y atendiendo al caso alemán, observamos que, según Vacas y Detlef (2001:1):

A.Un sistema de educación que divide a los estudiantes a los 10 años según sus notas en diversos tipos de escuela. En PISA, se ha demostrado que los

países con mejores resultados no practican esta política de separación tan temprana.

B.El desinterés y la falta de inversiones en jardines de infancia: hay pocos, son caros, es decir, no ofrecen una posibilidad de reducir las diferencias lingüísticas y culturales antes de iniciar la escolarización. Es sorprendente que un país que se enorgullece de ofrecer estudios universitarios gratuitos, no sea capaz de dar un servicio mucho más básico: guarderías sin pago, de buena calidad y con horarios orientados a las necesidades del mundo del trabajo.

La política de inversiones en este sector son incomprensibles. Además de haberse reducido, se reparte en forma inversa a las necesidades. La mayor parte del dinero se dirige a la enseñanza de la que sólo unos pocos se benefician (el bachillerato); mientras que la escuela primaria está desatendida, aunque han aumentado sus responsabilidades: alfabetización de los niños cada vez más precaria, mayor número de inmigrantes...

El instrumento que se va a utilizar para recoger las medidas de la variable rendimiento académico es el *expediente académico de cada sujeto (RAE)*.

6.3. VARIABLES CRUZADAS O MIXTAS

Encontramos otra serie de variables que se relacionan con varias de las dimensiones en las que hemos diferenciado las variables. Estas variables las hemos denominado “cruzadas o mixtas”, por su posible ubicación en más de una dimensión.

6.3.1. ABSENTISMO ESCOLAR

Esta variable es de vital importancia en el caso del tipo de alumnado motivo de estudio.

El absentismo escolar es un fenómeno no definido de manera unívoca. ¿Cuándo podemos determinar que existe un problema de absentismo escolar?; parece que no hay unas referencias claras y compartidas que determinen cuándo se da o no un caso de absentismo. Podemos decir, por el contrario, que la determinación de que encontremos un caso de absentismo escolar va a depender del sentido común de los docentes, los padres y el alumnado, lo cual lleva consigo asociada una gran dosis de subjetividad y de conflicto en el propio diagnóstico de la situación.

Aclarada esta primera cuestión, diremos que el fenómeno del absentismo escolar:

- a) Crece en sus magnitudes.
- b) A pesar del abandono que ha sufrido por parte de la administración desde antaño, parece que hay una sensibilidad creciente por parte de las distintas administraciones. Aunque aún queda mucha voluntad por aportar para ejercer una lucha verdadera y efectiva contra el absentismo escolar.
- c) Esta relacionado de manera vital con la relación familia-escuela (variable que, también, vamos a controlar). Si tal relación existe, su solución es bastante viable.
- d) Existe una complicidad social no siempre apreciable, en la que vemos como alrededor de los centros de enseñanza, florecen hamburgueserías, salas de juegos, y otros negocios que “llaman” como campanillas a nuestro

alumnado. Sabemos que este fenómeno afecta de manera mucho más clara a la Secundaria, pero puede que se extienda a edades inferiores si no se ataja.

Es por ello, que se hace de vital importancia, en la Educación Infantil y Primaria, sobre todo en la última, por su carácter obligatorio (no olvidemos que la educación no es solo un derecho, es también una obligación, cuyo incumplimiento puede ser castigada por las leyes), luchar contra el absentismo como causa de retraso académico, entre otros problemas. Para ello, vamos a controlar esta variable, que a buen seguro aportará datos de interés para afrontar un mejor tratamiento.

El absentismo escolar se va a medir a través del instrumento: *Informe del origen y el recorrido escolar del alumnado y seguimiento de la familia* y a través de los *RAEs*.

6.3.2. FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar, considerado en sus inicios como un fenómeno educativo sin consecuencias sociales relevantes, adquiere, cada vez más, tintes de problema social preocupante, sobre todo desde que la escolarización es obligatoria para todos.

Aunque no puede asociarse fracaso escolar a fracaso social, si que encontramos muchos de las/os jóvenes excluidos de participar en la sociedad como antiguas víctimas del fracaso escolar.

-Teniendo en cuenta que el grado de instrucción constituye un factor primordial de integración económica, social y política conviene frenar los mecanismos generadores de exclusión en los jóvenes y asegurarse de que cada joven alcance un nivel mínimo de formación. Resulta pues, necesario volver a afirmar de forma contundente el derecho que tiene el hombre a la educación. Se entiende el derecho a la educación como el derecho que tiene cada individuo a recibir los conocimientos básicos y la formación necesaria que le permitan encontrar un empleo y participar en la vida social de la comunidad. Por consiguiente, resulta un poderoso medio de integración social cuando verdaderamente se cumple- “La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea”. The information network on education in Europe. Eurydice (2004).

El concepto de fracaso escolar adquiere un significado diferente según el Estado en el que se analice. Ciñéndonos a nuestro país, hay que decir que el fracaso escolar se toma en términos de “*dificultades particulares para alcanzar los objetivos generales fijado por la educación básica*”. Esta relatividad del concepto, dependiendo del sistema educativo del país tratado podemos hacer una doble conceptualización del fracaso escolar: aquella que pone el acento en el completo desarrollo del niño; y la que hace referencia a una norma institucional. De este modo, en países como Reino Unido, Dinamarca e Irlanda, que poseen sistemas educativos que no contemplan la repetición de curso, el fracaso del alumnado se definiría como la *carencia de desarrollo personal o como estancamiento del progreso del individuo*. En cambio, en los sistemas educativos de aquellos países donde se han mantenido los exámenes y evaluaciones selectivas, el fracaso escolar *se define por la repetición de curso, por acabar sin certificado de estudios o por abandonar los estudios*.

Ambas nociones aparecen mezcladas en la mayoría de los Estados, de ahí que sea muy difícil definir el fracaso escolar. *A pesar de ello, cualquiera que sea el marco elegido, el fracaso escolar siempre se traducirá como la incapacidad del sistema educativo para llevar a cabo realmente una verdadera igualdad de oportunidades, a pesar de los esfuerzos y medidas adoptadas al efecto*. De igual manera, se refleja la dificultad de combinar la búsqueda de una educación de calidad que asegure a todos una formación realmente adaptada a lo que la sociedad demanda en cada momento y, por lo tanto, garantice la participación de cada individuo en dicha sociedad.

En la literatura científica abundan los *estudios y teorías* que intentan interpretar, analizar y determinar las causas del fracaso escolar. Analizaremos en este apartado las principales escuelas intentando presentar algunas conclusiones que al respecto han generado los estudios. Las causas del fracaso escolar según las distintas teorías analizadas se deben a:

1. Los factores individuales

- a. *Corriente genética*

Los partidarios de esta corriente explican el fracaso escolar como desórdenes y deficiencias intrínsecas al individuo que pueden detectarse a través de pruebas (recordemos cuando hablamos de la inteligencia, el trabajo que se le había encargado al francés Binet, y no olvidemos que esas pruebas que decían medir la inteligencia estaban muy marcadas socioculturalmente). Por lo tanto la inteligencia de un sujeto

marcada por su cociente intelectual sería el mejor predictor de sus posibilidades de éxito o fracaso escolar.

Esta corriente genética apenas tiene hoy crédito dentro de la comunidad científica. Pero la ideología que sustenta esta postura (alumnado dotado o no dotado) permanece muy viva en la mentalidad de las personas.

b. *Corriente psicoafectiva*

La corriente psicoafectiva pone en relación el proceso de construcción de la personalidad del niño con el desarrollo de su escolarización. Se han identificado cuatro grandes etapas escolares marcadas por momentos de ruptura:

- a) la escuela "maternal" (jardín de infancia), primera etapa de ruptura del niño con el medio familiar y comienzo de la relación social;
- b) la escuela primaria donde comienza de verdad "la condición de escolar y el aprendizaje básico". Además, la transición entre educación primaria y secundaria coincide normalmente con el período pre-pubertal;
- c) la educación secundaria que, además de los cambios que implica y que coincide con la adolescencia, se muestra menos segura que la educación primaria. Normalmente el final de esta etapa corresponde al término de la escolarización obligatoria;
- d) la enseñanza superior, donde el alumno vive una autonomía intelectual y afectiva.

Cada momento de ruptura exige un proceso de adaptación. La capacidad de adaptación es lo que hace diferente a cada sujeto, de hecho, algunos sufren por ello alteraciones en el comportamiento escolar, que, en muchas ocasiones, le llevan al fracaso escolar.

2. Carencias socioambientales.

Esta corriente estuvo de moda en los años 60 y 70, tratando de explicar el fracaso escolar sobre la base de las carencias socioculturales (cultural deprivation) del entorno del alumnado. No cabe dudas, de que el análisis estadístico revela una variación en la amplitud del fracaso escolar según de qué medio social se trate y demuestra que el fenómeno afecta de forma más clara a los sectores socialmente "desfavorecidos". Un déficit de recursos culturales en el ambiente familiar y social provoca un retraso del desarrollo intelectual en el niño, sobre todo en el aspecto cognoscitivo y verbal. El entorno familiar no da, pues, al niño la base cultural y lingüística necesaria como para salir airoso en los estudios. Los distintos trabajos

hablan de una influencia de: el nivel cultural del medio social (la presencia de libros en el hogar, la lectura de periódicos, la asiduidad a espacios culturales, etc.); la correlación entre el ambiente cultural familiar y la trayectoria educativa de los niños (el interés que tienen los padres); una mala adaptación al centro escolar, pues, supone la existencia de diferencias bastantes notables entre el sistema de valores que rigen la vida en el hogar y el sistema de valores que rigen la vida en el centro escolar; la existencia de unos códigos de lenguaje distintos entre el medio al que trata de prestar servicio la escuela y la escuela (código elaborado de la escuela y el restringido del medio); etc. En el presente estudio se van a controlar todas las variables que nombran estos trabajos.

3. Sociología de la reproducción.

Los partidarios de estas teorías insisten en el papel represivo, selectivo y reproductor de la institución escolar.

La reproducción de las relaciones de clase social (capital cultural y "habitus") La escuela reproduce la estructura de clases y se convierte en una aliada de los que defienden la legitimidad de ésta. Para ello, transmite al alumnado un "capital cultural" cercano a la cultura escolar y al funcionamiento del centro "habitus", que el alumnado de un medio desfavorecido no posee como el resto, y que le resulta totalmente ajeno, lo que no sólo provoca su exclusión de la escuela, sino conductas de autoexclusión en éste. En cierto modo, podemos decir que la cultura del alumnado proveniente de medios desfavorecidos entra en conflicto con la propia de la escuela, que es la de la clase dominante.

La reproducción de las relaciones capitalistas del trabajo

Algunos autores, principalmente Althusser en Eurydice (1994), se basan en el concepto de "aparatos ideológicos del Estado" para desarrollar la idea de que "el aparato escolar contribuye en la parte que le corresponde a la reproducción de las relaciones de producción capitalistas". Para los defensores de esta visión, la escuela está organizada en dos redes diferenciadas: la red primaria/profesional y la red secundaria/superior, que suponen un reflejo de la división capitalista entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Esas redes, que transmiten de hecho una ideología común, se dirigen a clases sociales opuestas y llevan a un reparto de los individuos en explotados/explotadores.

La teoría de la correspondencia

Esta teoría postula que existe una correspondencia entre "la estructura social del sistema educativo" y "las formas de conciencia, conducta interpersonal y de personalidad que ese sistema mantiene y refuerza en el alumnado"

-Los diferentes niveles de educación, fomentan en los trabajadores los diferentes niveles de la estructura del empleo y tienden a adoptar una organización interna comparable a la que se encuentra en los diferentes niveles de la división jerárquica del trabajo". Así pues, en los *collèges* y en los *lycèes* las actividades de los alumnos están reglamentadas de forma estricta. En la empresa, los niveles más bajos se fijan sobre todo en el respeto a las reglas. Después, en el nivel de los estudios cortos posteriores al bachillerato superior, como en el nivel medio en la empresa, las actividades son más independientes y menos controladas. Finalmente la formación universitaria, elitista, se dedica a desarrollar las relaciones sociales que se corresponden con las existentes en el nivel superior de la jerarquía de la empresa.- " *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*". *The information network on education in Europe.*, Eurydice (1994).

En definitiva, lo que estas tres teorías tratan, es establecer una correlación estadística entre el fracaso escolar y la pertenencia a una categoría social determinada, defendido y promovido por el propio sistema educativo. Pero corremos un grave riesgo al afirmar tajantemente que el fracaso escolar se origina en la familia, en el medio o en el entorno sociocultural, pues de ese modo acabaremos determinando el fracaso escolar de forma demasiado simplista, que sólo dejará una solución, el cambio del sistema escolar y de la sociedad en general, sin dejar ningún resquicio para actuar en el entramado de los actores del mundo escolar como tal.

4. La relación con el saber.

Esta teoría importada de la microsociología trata de explicar el fracaso o éxito escolar individual tomando como eje central el sentido prioritario que cada sujeto da a su éxito o fracaso. El entorno social y cultural no actúa de manera externa y determinista en los jóvenes entendidos como mero objeto. No puede ejercer una influencia más que a través del sentido personal y social que cada uno se construye a lo largo de su historia, cada historial, es único.

De esta manera, el éxito o fracaso de cada sujeto adquiere un sentido específico que hace que se establezca una relación entre el joven, el centro educativo, el trabajo escolar y el mundo del trabajo, única para cada historial. Con ello, la teoría no niega la influencia del entorno dónde un sujeto se desarrolla, considerándola altamente importante el conocimiento de éste para comprender y actuar con mayor consecuencia. En definitiva, lo importante es analizar, comprender el sentido que alumnado y profesorado confieren al acto educativo.

5. La corriente interactiva.

Esta corriente se preocupa por el proceso de constitución del fracaso escolar, analizando los mecanismos concretos del día a día que se producen de la interacción de los que juegan algún papel en el acto educativo. Se trata en definitiva, de una aproximación desde un enfoque ecológico a todo ese entramado de interrelaciones que se producen entre el “el niño-la familia-el centro escolar”

Expectativas de los docentes e interacciones en clase

El docente, no puede considerarse neutro en el ámbito cultural. Su propia cultura, su recorrido personal y profesional, así como su medio sociocultural mediatizan las expectativas y representaciones que tiene sobre lo que él entiende por “alumno ideal”. Ello hace que muchas veces las propias expectativas y previsiones que éste tiene sobre el alumnado, le lleven a condicionar el comportamiento de éstos y a no ejercer de manera objetiva y justa, dándose en esos casos lo que se conoce por “pigmalion”.

En este orden, el lenguaje que el docente emplea en el aula es de vital importancia, pues lleva un mensaje implícito que puede provocar efectos insospechados, y, en muchas ocasiones, desencadenar los inicios de un fracaso escolar.

Las prácticas de evaluación

Algunos estudios recientes han demostrado el papel clave de los procedimientos de la evaluación y la incidencia directa o indirecta en el proceso educativo. De este modo la evaluación, en muchas ocasiones es potenciadora de desigualdad y causante de fracaso escolar.

Las condiciones del aprendizaje

La pedagogía del aprendizaje tiene mucho que ver. No olvidemos que todos los alumnos están capacitados para poder alcanzar un buen nivel de aprendizaje si se les

ofrece el tratamiento adecuado a sus características y se respeta su ritmo de aprendizaje.

Analizadas las teorías que, sobre fracaso escolar, pueden encontrarse, no cabe duda de que encontramos en todas ellas, parte de explicación del problema tratado. Si bien, tuviéramos que optar por posicionarnos en una corriente en concreto, sería la corriente interactiva la que mejor abordaría la cuestión, pues, a su vez, permitiría tratar el fracaso escolar desde esa dimensión ecológica que requiere, sin dejar que ninguna de las posibles variables que lo provocan sea olvidada.

6.3.3. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

¿Qué entendemos por actividades extraescolares?

Esta podría ser la pregunta inicial que de luz a lo que vamos a intentar controlar al medir esta variable.

Las actividades extraescolares adquieren un carácter demasiado ambiguo, sobre todo si atendemos a distintos contextos de análisis. No podemos hablar de la misma concepción si estudiamos esta variable en una Comunidad como Madrid o si lo hacemos, por el contrario, en Ceuta. Tratándose nuestro caso de Ceuta, vamos a tener que romper con esa concepción de actividades extraescolares, al menos con carácter general, controlada por las APAs, los Ayuntamientos (a excepción de actividades de recreación, ocio y deporte) u otros organismos; Remitiéndonos a las familias, como centro impulsor de las actividades extraescolares de sus hijas/os.

Atendiendo a los que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte entiende por actividades extraescolares: “aquellas que se realizan en el intervalo de tiempo comprendido entre el final de la sesión de mañana y el comienzo de la sesión de tarde y también las que tienen lugar antes o después de las actividades docentes”, tenemos que ubicar el caso de Ceuta en la segunda parte de la definición: “aquellas que se realizan en el intervalo de tiempo ... que tiene lugar antes y después de las actividades docentes”.

Además se diferencian, por tanto, de las actividades complementarias que son aquéllas que tienen lugar con carácter gratuito dentro del horario obligado de permanencia de los alumnos en el centro y con la finalidad de complementar la actividad escolar.

Algunas notas sobre actividades extraescolares, las encontramos la propuesta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos CEAPA (2002).

Lo deseable sería, que las actividades extraescolares adquiriesen un carácter:

- a. Las actividades extraescolares pueden ayudar a despertar inquietudes, a reforzar el curriculum, a fomentar la creatividad y a desarrollar valores y a contribuir a que la escuela Pública incremente su calidad educativa; pero eso sí, a condición de que tengamos moderadamente claro qué queremos y adónde vamos.
- b. Las actividades extraescolares no son sólo competencia de la APA, sino que deben implicar a toda la comunidad educativa y también a personas y colectivos del entorno en su desarrollo.
- c. Los padres y madres tienen derecho a participar e intervenir en actividades que, en primer lugar, sean asequibles a nuestro poder adquisitivo, y en segundo lugar, que enseñen a convivir, a relacionarse y a prepararse para afrontar con garantías esa dura batalla de convertirse en persona y de aprender a desenvolverse en el medio social.
- d. Las actividades extraescolares por las que debemos apostar son aquéllas en las que nuestros hijos no van limitarse a escuchar, sino que van a participar, a manipular instrumentos y a desarrollar habilidades y destrezas como un medio para aprender a establecer relaciones cooperativas con los demás, a respetar la Naturaleza y a aceptar compromisos con los valores democráticos.
- e. En el Proyecto Educativo de nuestro centro debería incluirse un párrafo muy similar al siguiente: las actividades extraescolares son un instrumento fundamental para el desarrollo de una personalidad crítica, creativa y solidaria. Por ello, toda la comunidad educativa debe implicarse en su desarrollo y deben estar concebidas como un apoyo y un respaldo a las actividades curriculares.
- f. Las actividades extraescolares deberán: estar al servicio del desarrollo de la personalidad de los alumnos, constituir un plan vertebrado interrelacionado y armónico de actuación, tener un carácter, al mismo tiempo, formativo y lúdico. Ser debatidas en el Consejo Escolar y estar incluidas en la P.G.A., responder a las necesidades, orientaciones y modelo de persona que estén recogidos en los principios y finalidades de la APA.

g. Los recursos del municipio han de estar al servicio de la escuela porque sin ese impulso de la Administración Local, el proceso de socialización quedaría incompleto y los niños y niñas carecerían, en la práctica, de posibilidades reales para acceder a la igualdad de oportunidades expresada en el texto de las leyes. Las corporaciones locales también deben asumir sus responsabilidades en la promoción y el desarrollo de actividades extraescolares.

h. La calidad educativa y el prestigio de un centro no se cifran ni en llevar uniforme ni en disponer de un campo de golf o de una pista de tenis. Se cifra, por el contrario, en el modelo de relaciones que preside la convivencia de la comunidad educativa, en las actividades que son capaces de impulsar y en dotar a los chicos y chicas de un estilo riguroso y creativo, para afrontar los retos y desafíos que la realidad vaya poniendo en su camino.

i. Cuando una comunidad educativa está cohesionada, tiene objetivos claros y existe una delegación mutua de confianza entre todos sus componentes, no será difícil planificar las actividades extraescolares de forma que estén vinculadas con no pocos objetivos y finalidades de ciclo y etapa.

El principal reto de nuestro sistema educativo lo podemos ubicar en la línea de EDUCAR en y desde el centro educativo, en toda la magnitud del término.

El ámbito de las actividades extraescolares es uno más, por supuesto no el único, desde los que la comunidad escolar puede aventurarse en la no fácil tarea de educar.

Se pone de manifiesto la necesidad de un modelo de centro educativo que implique una verdadera interacción escuela-comunidad, que facilite la integración de sus alumnos en la colectividad en lugar de desarraigarlos de su entorno y que base el desarrollo de sus actividades en elementos familiares a los estudiantes como soporte eficaz de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito de las actividades extraescolares en centros de Educación Infantil y Primaria, los proyectos, programaciones, propuestas de acción, etc. que surgen con el fin de dotar de medios de compensación de desigualdades, tiene el reto de convertirse en una alternativa educativa a ese tiempo en el que este alumnado se encuentra, en mayor medida que resto, en condiciones de riesgo social.

Además, las actividades extraescolares posibilitan la dinamización de la comunidad escolar a través de la organización de actividades conjuntas entre

profesorado, padres y alumnos/as, permitiendo rentabilizar los espacios y equipamientos de los centros educativos.

En este contexto, los centros educativos se enfrentan hoy a los retos de:

1.- Fomentar la participación del alumnado en actividades socioeducativas de carácter extraescolar programadas a partir de sus necesidades e intereses básicos, propiciando la integración en ellas de niño/as en situaciones de exclusión, marginación y riesgo.

2.- Interrelacionar la comunidad escolar con su entorno a través de la realización de actividades conjuntas, de carácter abierto, con organismos públicos, entidades y asociaciones, de forma que el alumnado se integre natural y positivamente en su medio social, así como, de forma recíproca, puedan rentabilizarse al máximo los recursos e instalaciones de los centros fuera del horario lectivo.

3.- Desarrollar los cauces de participación y coordinación necesarios en el centro, para que todos los estamentos de la comunidad escolar se impliquen en la elaboración y seguimiento de la programación de actividades extraescolares, incluida en la Programación General Anual de Centro (P.G.A.C.)

Conceptos como participación, creatividad, formación integral, desarrollo social y democracia, entre otros, aparecen repetidamente en la "literatura" de los idearios y documentos de planificación de los centros escolares (Planes de Centro, Programaciones Generales Anuales, etc.) poniendo de relieve un interés explícito por hacer de estos conceptos los elementos vertebradores de la acción educativa. Sin embargo, un simple vistazo a la dinámica real de los centros nos pone de manifiesto que estas intenciones tropiezan, en multitud de ocasiones, con numerosas dificultades, cuando no impedimentos, para ser llevadas a la práctica.

Ante la pregunta ineludible de qué podemos hacer, surge una respuesta que se encuentra en la misma pregunta. A participar se aprende participando, la creatividad se desarrolla con la creación, convivir, respetar y tolerar se integran como valores propios de la persona cuando ésta tiene ocasión de vivenciarlos positivamente en el contexto en el que vive.

El marco de las actividades extraescolares se constituye, en la esfera de los centros educativos, como un espacio privilegiado, obviamente sin ser el único, para participar, crear, convivir y compartir experiencias y vivencias con "otros". Lo

extraescolar interrelaciona a los diferentes estamentos de la comunidad educativa y a estos con el entorno social en el que se asienta el centro.

El instrumento que se encargará de medir esta variable son los Cuestionarios de actividades extraescolares alumnado, para padres, profesores.

7. METODOLOGÍA



El presente estudio es una investigación no experimental, en la que no hemos introducido ninguna variable independiente, y cuyo objeto es la validación de las hipótesis planteadas.

Estamos, de este modo, ante una investigación “ex-post-facto”, realizada de forma retrospectiva, en la que no se modifica nada, sino que se observa un fenómeno o situación, para proceder a su análisis, y registrar sus medidas, estudiando las relaciones entre variables que pudieran inferirse, si es que el diseño nos lo permite.

Todos sabemos que las investigaciones pueden ser exploratorias, descriptivas, correlacionales o explicativas. En nuestro caso los presupuestos iniciales van a situarse a caballo entre la exploración y descripción, siendo ésta última, el objetivo que más nos motivará. En cierto modo, estos tipos de investigación suelen ser las etapas cronológicas de todo estudio científico, en las que cada una tiene su propia finalidad.

El presentar la investigación descriptiva como núcleo fundamental de los postulados iniciales, no limita las posibilidades del estudio. En este sentido, intentaremos: conocer bien el tema a nivel exploratorio y de describir las variables determinantes, correlacionar las variables entre sí para obtener las predicciones, que el propio estudio y la potencia de la muestra, nos permita. Finalmente, se buscará dar unas explicaciones de las influencias de unas variables sobre otras, en términos de causalidad. Parece conveniente, desglosar todo lo dicho en este párrafo de manera más precisa.

7.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Una parte fundamental para realizar un estudio estadístico de cualquier tipo es obtener unos resultados fiables y que puedan ser aplicables. Resulta muy difícil llevar a cabo estudios sobre toda una población, por lo que la solución es llevarlos a cabo en un subconjunto de ésta. Es lo que denominamos el trabajo con una muestra.

Para responder a las variables que se formulan en esta investigación hemos seguido un doble camino:

1. La mayor parte de las variables se sondean sobre una muestra.
2. Otras variables, han tenido que ser trabajadas con la población al completo debido a sus características que se referían a todo el universo muestral.

De este modo podemos decir que se han seguido dos diseños muestrales: el primero, que estudia determinadas variables con la población al completo de Educación Infantil y Primaria de la población escolar ceutí; el segundo, y el de más envergadura en la investigación que utiliza una muestra del CP Federico García Lorca, centro al que la propia investigación se dirige.

A. POBLACIÓN ESCOLAR CEUTÍ DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Analizaremos a continuación las características de la población motivo de estudio para algunas de las variables de la investigación:

| CARACTERÍSTICA DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA PARA EL ESTUDIO DE ALGUNAS DE LAS VARIABLES MOTIVO DE ANÁLISIS | | | | | |
|---|------------|-------|--|------------|-------|
| TOTAL DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA: 7657 | | | | | |
| UNIVERSO DE LA ENS. PÚBLICA: | | | MUESTRA ²² DE LA ENS. CONCERTADA PRIVADA: | | |
| ENSEÑANZA PÚBLICA | | | ENSEÑANZA PRIVADA/ CONCERTADA | | |
| E INFANTIL | E PRIMARIA | TOTAL | E INFANTIL | E PRIMARIA | TOTAL |
| 2045 | 4236 | 6138 | 300 | 1219 | 1519 |

Tabla 25. Población tratada en el análisis de algunas de las variables estudiadas.

²² No se ha trabajado con la población escolar de Educación Infantil y Primaria de la red privada/concertada por la negativa de dos de los centros a facilitar los datos necesarios.

- Está compuesta por un total de 20 centros ceutíes donde se imparte la Educación Infantil y Primaria de los 22 existentes –figura 6-.

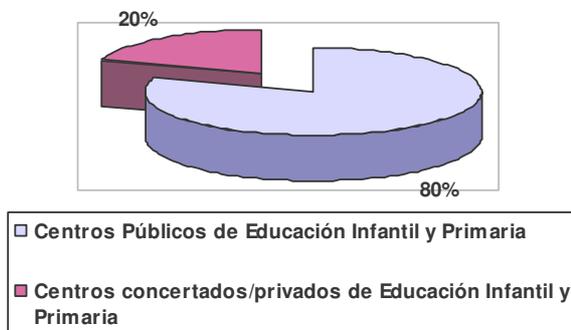


Figura 6. Centros que forman parte de la población-muestra.

- El número de alumnado por etapa en las dos redes, como puede verse en la figura 7 es el siguiente:

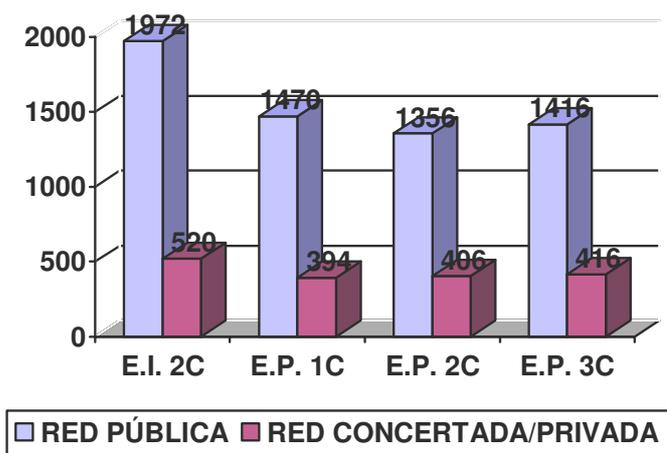


Figura 7. Número de sujetos que forman parte de la población-muestra en relación a las dos redes escolares, a etapas y ciclo.

- Otro dato destacable es el número y porcentaje de alumnado referido a la lengua materna con la que ingresa en la escuela en cada una de las redes escolares, aspecto que como podrán observar a lo largo del estudio cobra una gran importancia (figura 8).

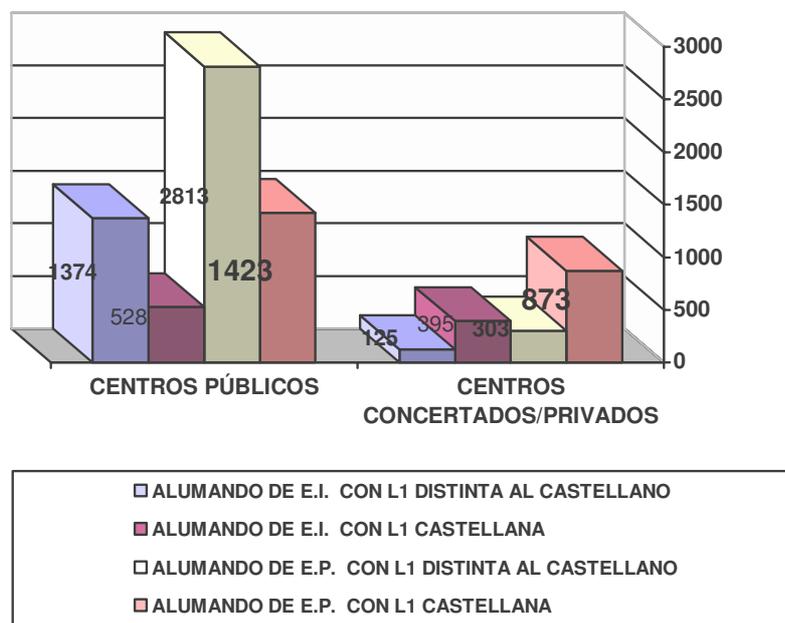


Figura 8. Educación bilingüe en la red pública y concertada/privada.

B. MUESTRA REFERIDA AL ALUMNADO DEL CP FEDERICO GARCÍA LORCA

En el diseño muestral del alumnado hemos tomado como criterio de selección “la pertenencia al programa de Educación Compensatoria”; es decir, que sea alumnado necesitado de compensación educativa para uno de los grupos; y el azar para el grupo que intenta servir de contraste con el primero.

Se tratará pues de un **doblo muestreo**:

1. De un lado, **no probabilístico**, para uno de los grupos, el formado por el alumnado necesitado de compensación educativa, cuyo criterio de pertenencia es necesidad de compensación educativa de ellos.
2. De otro, **probabilístico**, para el grupo que pretende servir de contraste con el perteneciente a Educación Compensatoria, es decir, el no necesitado de compensación educativa.

Analizaremos a continuación algunas de las características más destacadas de la muestra:

- La muestra del alumnado por ciclos y nivel es la que vemos en la tabla 26. Decir que la amplitud de la misma ha venido limitado por el número de alumnado de compensación educativa que en el año estudiado

pertenecía al programa, con el respectivo alumnado que no era atendido por el programa.

Otro aspecto que se ha de aclarar es que el modelo de compensación educativa del centro centra su atención en el primer y el tercer ciclo más que en el segundo, de ahí que el programa atienda más niños en los ciclos citados.

| CARACTERÍSTICA DE LA MUESTRA ESTUDIADA DE ALUMNADO | | | | | | | |
|--|-----------------|------|---------------|------|-----------------|------|-------|
| TOTAL DE LA MUESTRA ESTUDIADA: 297 SUJETOS | | | | | | | |
| POBLACIÓN: 138 SUJETOS (46,46 % de la población respectiva) | | | | | | | |
| EDUCACIÓN PRIMARIA | | | | | | | |
| | E.P. 1er. CICLO | | E.P. 2º CICLO | | E.P. 3er. CICLO | | TOTAL |
| | 1ER. N | 2º N | 1ER. N | 2º N | 1ER. N | 2º N | |
| ANCE ²³ | 14 | 13 | 7 | 9 | 11 | 15 | 69 |
| ASC ²⁴ | 14 | 13 | 7 | 9 | 11 | 15 | 69 |
| MUESTRA TOTAL | 54 | | 32 | | 42 | | 138 |

Tabla 26. Descripción de la muestra del alumnado.

- En relación a la edad la muestra como indica la tabla 27 y puede apreciarse en la figura 9 alcanza la frecuencia más alta en niños de 7 años (explicable si entendemos que el programa centra mayores esfuerzos en el alumnado del segundo nivel del primer ciclo, que ha de afianzar los aprendizajes instrumentales de la lectura y escritura si se quiere evitar males mayores).
- La muestra del alumnado está compuesta por un 54,3 % de alumnos y un 45,7 % de alumnas (figura 10).

²³ ANCE. Alumnado necesitado de compensación educativa.

²⁴ ASC. Alumnado que no recibe compensación educativa.

EDAD DE LA MUESTRA DE ALUMANDO

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos 6 años | 17 | 12,3 | 12,3 | 12,3 |
| 7 años | 25 | 18,1 | 18,1 | 30,4 |
| 8 años | 20 | 14,5 | 14,5 | 44,9 |
| 9 años | 12 | 8,7 | 8,7 | 53,6 |
| 10 años | 19 | 13,8 | 13,8 | 67,4 |
| 11 años | 24 | 17,4 | 17,4 | 84,8 |
| 12 años | 19 | 13,8 | 13,8 | 98,6 |
| 13 años | 2 | 1,4 | 1,4 | 100,0 |
| Total | 138 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 27. Frecuencias de edad en la muestra del alumnado.

EDAD DE LA MUESTRA DE ALUMANDO

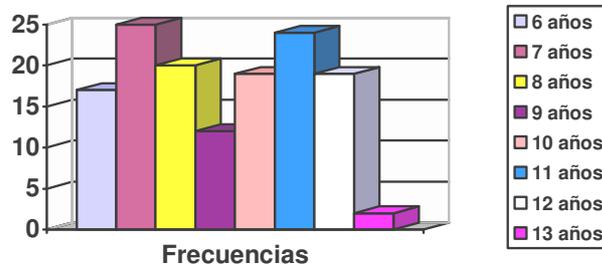


Figura 9. Edad en la muestra de alumnado.

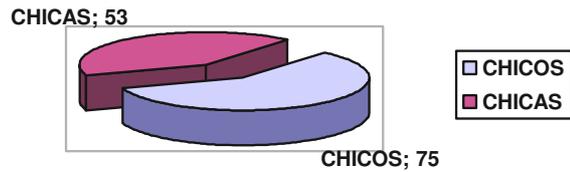


Figura 10. Sexo en la muestra del alumnado.

- La muestra del alumnado está compuesta por un 86,2 % de alumnado musulmán, un 10,9 % de alumnado cristiano, siendo el 2,8 % restante repartido a partes iguales entre alumnado mestizo y gitano (figura 11).

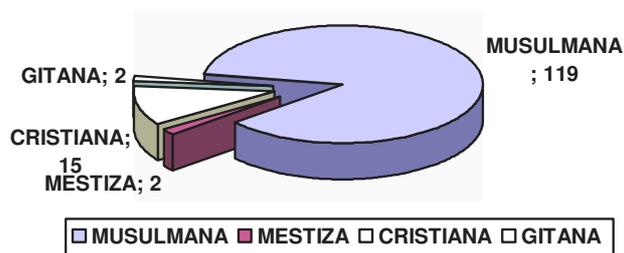


Figura 11. Cultura en la muestra del alumnado.

- En relación a la lengua materna del alumnado que forma parte de la muestra puede decirse, como se aprecia en la figura 12, que un

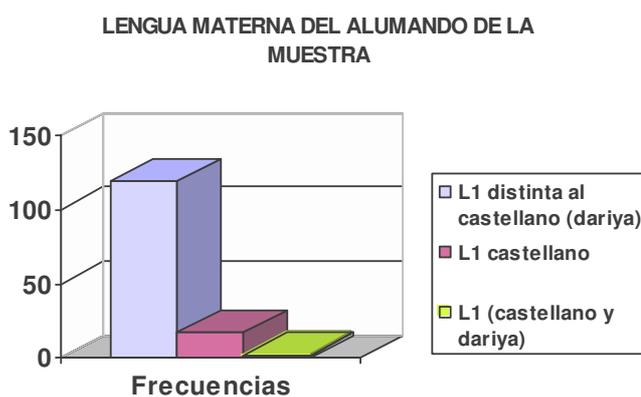


Figura 12. Lengua del alumnado de la muestra.

C. MUESTRA REFERIDA A LAS FAMILIAS DEL CP FEDERICO GARCÍA LORCA

Han sido estudiadas 138 familias, distribuidas según los ciclos del siguiente modo: un 39,13 % con hijos/as en el primer ciclo de E. Primaria, un 21,19 % cuyos hijos/as cursan estudios en el segundo ciclo de E. Primaria y un 39,68 % de familias con hijos cursando el tercer ciclo de E. Primaria (tabla 28 figura 13).

| CARACTERÍSTICA DE LA MUESTRA FAMILIAR ESTUDIADA | | | | |
|---|-----------------|---------------|-----------------|------------|
| TOTAL DE LA MUESTRA: 138 FAMILIAS ESTUDIADAS | | | | |
| EDUCACIÓN PRIMARIA | | | | |
| | E.P. 1er. CICLO | E.P. 2º CICLO | E.P. 3er. CICLO | TOTAL: 138 |
| | 54 | 32 | 42 | |

Tabla 28. Muestra familiar estudiada.

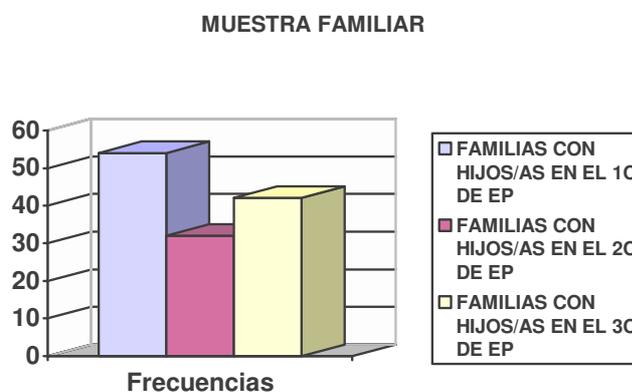


Figura 13. Familias estudiadas distribuidas por escolarización de sus hijos/as.

No se presentan más datos sobre la familia ya que serán expuestos al cumplir con uno de los propósitos de la investigación cuando se presenten el perfil familiar.

D. MUESTRA REFERIDA AL PROFESORADO DEL CP FEDERICO GARCÍA LORCA.

Se ha trabajado con un total de 48 profesores/as, cuyas características principales son:

- El sexo de la muestra de profesores se distribuye así (figura 14): un 29,17 % de la muestra son hombres, mientras que las mujeres son un 70,83 %.
- Respecto a la edad de los/as mismos/as, un 29,16 % tiene entre 25 y 35 años; un 31,25 % entre 36 y 44 años; un 29,16 % entre 45 y 54

años; y el resto, un 10,42 % entre 55 y 65 años. Los datos pueden observarse en la figura 15.

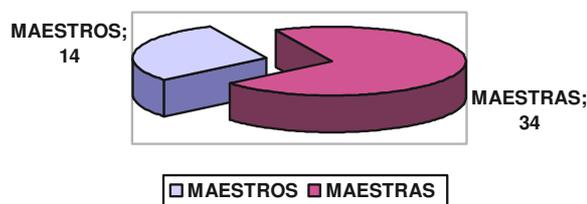


Figura 14. Sexo del profesorado de la muestra.

EDAD EN PROFESORES/AS DE LA MUESTRA

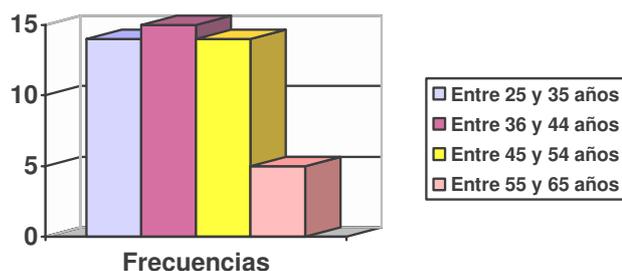


Figura 14. Edad del profesorado de la muestra.

- El nivel de estudios que poseen se reparte del siguiente modo (figura 16): un 64,58 % poseen estudios superiores de primer ciclo, un 29,17 % estudios superiores de segundo ciclo y el resto posee otro tipo de estudios.

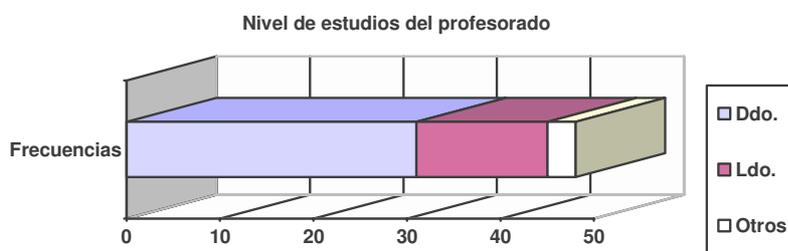


Figura 16. Nivel de estudios del profesorado de la muestra.

- Los años de docencia que presenta la plantilla docente que ha intervenido en el estudio revelan los siguientes porcentajes (figura 17): un 27,08 % de ellas/os llevan menos de 5 años en la docencia; un 18,75 %, entre 5 y 10 años; un 10,42 %, entre 10 y 15 años; un 10,42 %, entre 15 y 20 años; el resto, un 27,08 %, más de 20 años.

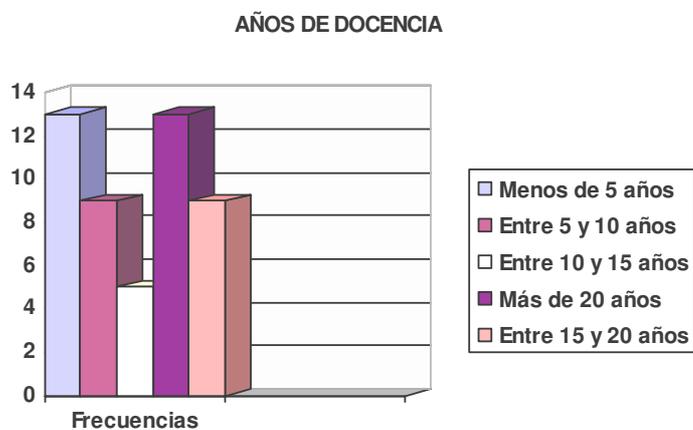


Figura 17. Años de docencia del profesorado de la muestra.

7.2. INSTRUMENTOS

Como instrumentos de medida y recopilación de datos se pretende utilizar los siguientes:

- A. Instrumentos diseñados para la investigación:
 1. Estudio familiar de la población escolar del C. P. Federico García Lorca.
 2. Informe del origen y el recorrido escolar del alumnado y seguimiento de la familia.
 3. Cuestionarios de actividades extraescolares para la comunidad educativa.
 4. Registro de absentismo escolar.
 5. Entrevistas.
- B. Instrumento utilizado del mercado: Batería Psicopedagógica EOS: EOS 1, EOS 2, EOS 3, EOS 4, EOS 5 Y EOS 6 (*Inteligencia, Razonamiento Lógico, Atención, Imaginación, Memoria, Psicomotricidad, Dislexia, Encuesta y Sociométrico, Personalidad, Comprensión Verbal, Razonamiento Numérico, Fluidez Verbal, Factor Espacial*).
- C. La información de muchas variables va a ser recogida de documentos propios de los centros y/u otras instituciones: registro de absentismo escolar, ratio de grupos, criterios de adscripción, fichas personales de alumnado, etc. Además, se utilizarán entrevistas para recabar información pertinente para la investigación.

A continuación se describen los instrumentos nombrados.

7.2.1. ESTUDIO FAMILIAR DE LA POBLACIÓN ESCOLAR PLURICULTURAL CEUTÍ

Es una de las pruebas confeccionadas para la investigación por parte del autor de la misma. Esta en cuestión parte de la *adaptación de la prueba* “Estudio

etnoeducativo de la población escolar de las comunidades ceutíes cristiana y musulmana” (diseñado en un Seminario –70 horas- titulado “Hacia una educación Inter e Intracultural”, en el que el autor de esta investigación participó; utilizado en la tesis de Ramírez, 1997). Aunque sólo se han escogido algunos de los ítems que mejor respondía a los fines de esta tesis.

La prueba resultante es un cuestionario/entrevista semidirigido que consta de 101 preguntas divididas en dos bloques:

- 1º. El primero que intentan obtener información de los progenitores en las variables que se ha marcado la investigación en orden a delimitar el perfil familiar. Tanto padres como madres han de responder a las mismas cuestiones.
- 2º. El segundo que trata de datos referidos al lugar de domicilio, tanto a nivel de espacio físico como de relaciones, así como el emplazamiento del mismo (características de la zona, bienes culturales) y otros datos referidos al nivel cultural de las familias.

Esta prueba pretende dar una visión diferencial de las familias de alumnado de compensación educativa y las familias con hijos/as en régimen ordinario; así como, del conjunto de las mismas, es decir, las familias del centro respecto a las familias españolas cuyos hijos/as están escolarizados en centros públicos.

La prueba aparece en el anexo instrumentos.

7.2.2. CUESTIONARIOS SOBRE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Se han confeccionado cuestionarios sobre actividades extraescolares para responder a los siguientes marcos de referencia:

1º. Marco referencial I: *Nuestro centro escolar:*

- a) Respecto a la *plantilla docente* de éste se trata de:
- b) Respecto al alumnado.
- c) Respecto a las *familias*.

2º. Marco referencial II: *La Administración Educativa de la Dirección Provincial de MECD en Ceuta:*

- a) Respecto a la Jefatura de Programas Educativos de la Dirección Provincial de MECD en Ceuta.

- b) Respecto al Departamento de Atención a la Diversidad de la Dirección Provincial de MECD en Ceuta
- c) Respecto al Coordinador de las Acciones de Compensación Educativa de la Dirección Provincial de MECD en Ceuta.

El cuestionario destinado al alumnado trata de controlar la variable extraescolar a través de dos bloques de sondeo: *el primero*, que intenta describir las actividades extraescolares que el alumnado realiza y *el segundo* bloque, que trata de detectar las intenciones que tienen: los chicos y chicas, las familias, los docentes y la propia Administración sobre las posibles actividades extraescolares que pueden o desearían que sus los chicos/as cursaran.

En el primer bloque tratamos de medir:

- a. El tipo de actividades extraescolares que realiza cada individuo.
- b. El lugar dónde se realizan.
- c. El porqué de su realización.
- d. Gratuidad de las mismas.
- e. Día de la semana en que realizan.
- f. Carga horaria de dedicación a la actividad.
- g. Desde cuándo se vienen realizando.

En el segundo bloque los aspectos medidos son:

- a. La disposición para participar en un programa de actividades extraescolares en su centro.
- b. Preferencia en las actividades a realizar.
- c. Nivel de implicación en el programa.

La prueba aparece en el anexo instrumentos.

7.2.3. INFORME DEL ORIGEN Y EL RECORRIDO ESCOLAR DEL ALUMNADO Y SEGUIMIENTO DE LA FAMILIA

Este instrumento trata de responder a las variables que intentan medir el recorrido escolar del alumnado, así como, el propio seguimiento que la familia hace de él.

Presenta una *parte introductora* que intenta obtener datos que permitan correlacionar mejor las variables que trata de medir con otras como: centro, etapa, ciclo, curso y edad.

Está compuesto por siete ítems sobre: lugar de nacimiento, año de ingreso en la escuela (en caso de no hacerlo a los 3 años, por qué), absentismo escolar, repetición de curso, participación y seguimiento familiar, diagnóstico psicopedagógico, pertenencia al programa de audición y lenguaje y pertenencia anterior al programa de educación compensatoria.

La prueba aparece en el anexo instrumentos.

7.2.4. BATERÍA PSICOPEDAGÓGICA EOS

La batería psicopedagógica EOS ha sido aplicada en sus versiones EOS 1, EOS 2, EOS 3, EOS 4, EOS 5 Y EOS6. Su autor es Díaz y Langa y Martínez García.

La aplicación de la batería de cada nivel de Educación Primaria nos ha permitido valorar las siguientes áreas:

1. *Capacidades generales:* Inteligencia y razonamiento lógico

Las pruebas G de inteligencia general junto con la de razonamiento (RA) nos informará sobre la “capacidad intelectual del niño”. Ambas pruebas sondan pues el primer ámbito diagnóstico, arrojando luz sobre las aptitudes básicas para el estudio o actividades de naturaleza intelectual.

En la tabla 29 podemos observar la fiabilidad de ambas pruebas para cada uno de los niveles de aplicación. Para probar los coeficientes de fiabilidad se empleó el método de las dos mitades “split-half”. A lo largo de su transcurso histórico han sido en dos ocasiones sometidas a contraste sobre investigaciones llevadas a cabo en muestras seleccionadas mediante método controlado de una población escolar perteneciente a más de 200 centros de enseñanza representativos de diversas regiones de España. En la tabla reflejaremos el último de los contrastes.

2. *Técnicas de base:* Memoria, imaginación y atención

El campo de las técnicas de Base puede condicionar en gran medida el aprendizaje; pues, en definitiva, se constituye como la instrumentación del mismo.

Está compuesto por una prueba que intenta medir la capacidad nemotécnica del sujeto (M), tan difícil de diagnosticar por la alta memoria que el alumnado tiene en estas edades, en relación a la concepción adulta de esta realidad; continúa explorándose el factor “imaginación” (I) intentando valorar los matices de creatividad y aislando los meros contenidos fantásticos sin originalidad; por último,

se sondea la atención del alumnado (A), procurando su motivación inicial que será requisito “sine qua non”

| Área de sondeo | Prueba | Nivel y ciclo | Coefficiente de fiabilidad (Spearman.Brown) |
|----------------|--------|---------------------------------|---|
| Inteligencia | G1 | Primer nivel del primer ciclo | 0,82 |
| Inteligencia | G2 | Segundo nivel del primer ciclo | 0,75 |
| Inteligencia | G3 | Primer nivel del segundo ciclo | 0,84 |
| Inteligencia | G4 | Segundo nivel del segundo ciclo | 0,78 |
| Inteligencia | G5 | Primer nivel del tercer ciclo | 0,87 |
| Inteligencia | G6 | Segundo nivel del tercer ciclo | 0,76 |
| Razonamiento | RA1 | Primer nivel del primer ciclo | 0,78 |
| Razonamiento | RA2 | Segundo nivel del primer ciclo | 0,73 |
| Razonamiento | RA3 | Primer nivel del segundo ciclo | 0,87 |
| Razonamiento | RA4 | Segundo nivel del segundo ciclo | 0,86 |
| Razonamiento | RA5 | Primer nivel del tercer ciclo | 0,88 |
| Razonamiento | RA6 | Segundo nivel del tercer ciclo | 0,82 |

Tabla 29. Coeficientes de fiabilidad de las pruebas de capacidades generales.

En las tres técnicas de base (Memoria, Imaginación y Atención) según los autores desistieron de obtener la constancia de medida de la prueba, pues se trata de unos factores perfectamente definidos, para cuya cuantificación elaboraron unos test paralelos cuyos coeficientes de fiabilidad eran sistemáticamente altos, pero que no iban a proporcionar ningún dato estadístico de interés.

3. *Pruebas diagnósticas de las dificultades lectoescritoras y psicomotrices: dislexia y psicomotricidad.*

Las pruebas diagnósticas de las dificultades lectoescritoras y psicomotrices que se aplican en esta batería son: la prueba denominada dislexia (DIS) que nos permite detectar la existencia de posibles alteraciones en el aprendizaje de la lectura, escritura y el cálculo en el alumnado, esta prueba ha de ser valorada junto con la siguiente, Psicomotricidad (PSIC) pues ello favorecerá una visión más completa de las posibles dificultades existentes. La prueba de psicomotricidad es un instrumento muy valioso para evaluar la maduración en la evolución psico y viso-motora del alumnado, proporcionándonos una completa información que facilita el diagnóstico de las alteraciones que puedan surgir en esta área.

4. *Niveles de adaptación:* adaptación personal, familiar, social y escolar.

La adaptación del alumnado con respecto a las cuatro áreas en la que fundamentalmente se mueve: personal, familiar, social y escolar va a ser medida con un cuestionario de personalidad.

5. *Aptitudes específicas:* Comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento numérico y razonamiento espacial.

Para el segundo nivel del segundo ciclo se medirán las siguientes aptitudes específicas: la prueba de Comprensión verbal (CV), que nos informará de la capacidad del alumnado para la comprensión y el razonamiento de los contenidos verbales, la prueba de Fluidez verbal (FV), que pone de manifiesto la riqueza del vocabulario adquirido por el alumnado; la prueba de Razonamiento Numérico (RN), destinada a medir el grado de familiarización del alumnado con el cálculo y el uso de símbolos numéricos; y por último la prueba que explora el Razonamiento espacial (RS) del alumnado.

En la tabla 30 podemos observar la fiabilidad de las pruebas que sondean las aptitudes específicas. Para probar los coeficientes de fiabilidad se empleó, al igual que en el cálculo de las pruebas de capacidad general, el método de las dos mitades “split-half”. A lo largo de su transcurso histórico han sido en dos ocasiones sometidas a contraste sobre investigaciones llevadas a cabo en muestras seleccionadas mediante método controlado de una población escolar perteneciente a más de 200 centros de enseñanza representativos de diversas regiones de España. En la tabla reflejaremos el último de los contrastes

| Área de sondeo | Prueba | Nivel y ciclo | Coefficiente de fiabilidad (Spearman.Brown) |
|-----------------------|--------|--------------------------------|---|
| Comprensión verbal | CV6 | Segundo nivel del tercer ciclo | 0,82 |
| Fluidez verbal | FV6 | Segundo nivel del tercer ciclo | 0,92 |
| Razonamiento numérico | RN6 | Segundo nivel del tercer ciclo | 0,95 |
| Razonamiento espacial | RS6 | Segundo nivel del tercer ciclo | 0,76 |

Tabla 30. Coeficientes de fiabilidad de las pruebas de aptitudes específicas.

7.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Satisfechos las fases iniciales de la investigación: delimitación del problema, determinación de los objetivos, formulación de hipótesis, determinación de variables de estudio, decisión de los instrumentos a utilizar, etc., se inició una de las tareas más difíciles de una investigación, pero, a la vez, más gratificantes para el investigador, la recogida de datos.

Lo primero que se hizo fue presentar en *claustro y consejo escolar* las intenciones que la investigación tenía y los beneficios que podría traer la misma para con la comunidad educativa en general, y el alumnado, en particular del centro. Solicitándoles la ayuda necesaria que se requiere en toda investigación.

Realiza estas dos consultas previas, se contactó con *la Dirección de Provincial de Educación del MEC en Ceuta*, para informar de la acción investigadora que se pensaba desarrollar en uno de los centros que bajo su dirección desarrollan labores educativas en el contexto pluricultural ceutí.

Una vez que cumplidos estos primeros trámites se pasó a reunirnos con las familias al objeto de informarlos e invitarlos a participar en el estudio.

A pesar de que la participación fue, como no puede ser de otra forma, voluntaria, fueron pocas las voces que se explicitaron en contra de la investigación. Si bien, en algunos momentos hubo que aclarar algunas cuestiones sondeadas en algunos instrumentos que creaban cierta confusión y malestar.

Tramitadas las pertinentes solicitudes de la *venia investigadora*, es el momento de describir el procedimiento de recogida de información en concreto.

Para la recogida de los datos se ha contado con la inestimable colaboración del equipo de Educación Compensatoria.

7.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS

En esta investigación nos hemos apoyado en el paquete Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versión 12.0 para Windows

Los análisis utilizados han sido básicamente dos: *descriptivo* e *inferencial*, para lo cual se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

A) Nivel descriptivo:

Este nivel inicial de análisis, el más simple, aunque no el menos importante, facilita el conocimiento de las características del estudio, una vez depurados los datos, analizando las propiedades más relevantes que servirán como punto de partida a los análisis posteriores. Con tal fin, se utilizan las *medidas de tendencia central* (promedios -media, mediana y moda-, representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad (dispersión -desviación típica y varianza-, simetría y curtosis) para saber cómo se agrupan los datos.

B) Nivel inferencial

La estadística inferencial delimita qué diferencias de las halladas se deben al azar y cuáles no; así pues, los estadísticos utilizados en este nivel han sido las *tablas de contingencia*, para poder inferir la influencia entre variables cualitativas y las pruebas no paramétricas (2 muestras independientes – U de Mann Whitney- y K muestras independientes – H de Kruskal-Wallis) cuando una o ambas de las variables sean cuantitativas.

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”

8. RESULTADOS

En la presentación de resultados seguiremos la misma estructura organizativa seguida en los objetivos del estudio.

En este apartado se presentará:

- 1º. *El primer bloque*; el relacionado con *la delimitación de los perfiles* personales, socio familiares y escolares del alumnado del centro con carácter general para, posteriormente, hacerlo de manera específica y diferencial en relación con la pertenencia o no al programa de Educación Compensatoria.
- 2º. *El segundo bloque*, el relativo a las *implicaciones educativas* que a tenor de los resultados puedan aparecer como indicador en la elaboración de futuros programas de compensación educativa destinados a este alumnado, será tratado en el siguiente apartado, cuando ante los resultados, se aporten las conclusiones y las implicaciones que de ellas se desprendan.

8.1. DATOS RELATIVOS A LAS FAMILIAS

Las familias de los alumnos/as de la muestra estudiada han respondido al cuestionario del estudio familiar de la población escolar del C. P. Federico García Lorca en el que nos han ofrecido la información sobre las diferentes variables estudiadas, relacionadas con la educación de sus hijos.

Esta información permite describir las características o aspectos más relevantes sobre el contexto educativo familiar, estimados por el estudio cuya influencia en el proceso educativo y en el éxito escolar del alumnado ha quedado patente reiteradamente en la investigación y en las evaluaciones educativas.

Todos estos aspectos queremos presentarlos para ambos grupos de la muestra: tanto el alumnado que recibe compensación educativa, como para el que no es tratado por el programa. Se presentará previamente una visión general de las familias de la muestra representativa del centro. Posteriormente, siempre que se encuentren aspectos dignos de mención, en relación a diferencias entre las familias del alumnado que recibe compensación educativa y las familias del que no la recibe, se procederá a comentarlos.

La información ofrecida por las familias del alumnado sobre su participación en la vida del centro, los recursos materiales y educativos existentes en el hogar (nivel de capital cultural), su interés y seguimiento continuo del proceso educativo de sus hijos, etc., han de ser un punto de referencia obligado, junto con otras variables más propias del ámbito escolar, a la hora de explicar el rendimiento de los alumnos/as y/o su pertenencia al programa de Educación Compensatoria.

Este apartado recoge la información relativa a la edad, cultura, nivel de formación/instrucción, profesión y situación laboral.

8.1.1. EDAD LOS PADRES

La distribución de edades de los padres y madres del total de alumnado de la muestra aparece en la figura 18, en el que se observa que hay grandes diferencias de

edad en cuanto al sexo de los padres. Presentando los padres unas edades significativamente superiores a las madres. Aspecto que, teniendo en cuenta la variable cultura/religión, en la que veremos que la inmensa mayoría (tabla 4) es de cultura/religión musulmana, adquiere el sentido esperado.

En las tablas 31 y 32 podemos apreciar los porcentajes que respecto a cada edad presentan tanto padres como madres.

En el intervalo de menos de 35 años encontramos diferencias muy significativas, sólo un 5 % de los padres tiene menos de 35, mientras que de las madres un 29,5% ; entre 36 y 40 años encontramos en los padres un 30,9 % y un 37,4% en las madres; en las edades comprendidas entre 41 y 45 años la muestra presenta un 24,5 % de padres y un 15,8 % madres; y por último, con más de 45 años las diferencias entre padres y madres vuelven a ser notables, mientras ellos presentan un 29,5%, ellas sólo un 8,6 %.

EDAD DE PADRES

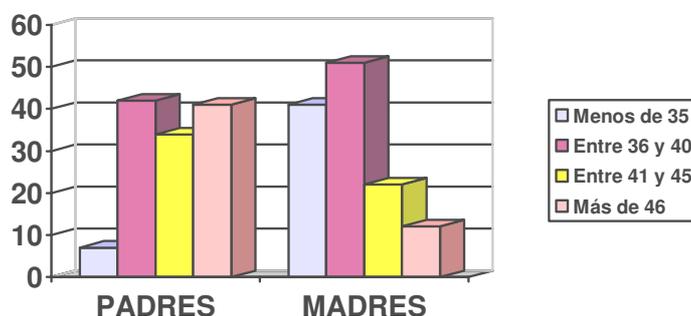


Figura 18. Edad en padres y madres.

ITEM 2 DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS PADRE) <<FECHA DE NACIMIENTO (EDAD)>>

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | MENOS DE 35 | 7 | 5,0 | 5,6 | 5,6 |
| | ENTRE 36 Y 40 | 43 | 30,9 | 34,4 | 40,0 |
| | ENTRE 41 Y 45 | 34 | 24,5 | 27,2 | 67,2 |
| | MÁS DE 45 | 41 | 29,5 | 32,8 | 100,0 |
| | Total | 125 | 89,9 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 14 | 10,1 | | |
| Total | | 139 | 100,0 | | |

Tabla 31. Porcentajes de intervalo-edad en padres.

ITEM 2 DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS MADRE) <<FECHA DE NACIMIENTO (EDAD)>>

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | MENOS DE 35 | 41 | 29,5 | 32,3 | 32,3 |
| | ENTRE 36 Y 40 | 52 | 37,4 | 40,9 | 73,2 |
| | ENTRE 41 Y 45 | 22 | 15,8 | 17,3 | 90,6 |
| | MÁS DE 45 | 12 | 8,6 | 9,4 | 100,0 |
| | Total | 127 | 91,4 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 12 | 8,6 | | |
| Total | | 139 | 100,0 | | |

Tabla 32. Porcentajes de intervalo-edad en madres.

Los datos relativos a la variable edad del padre y de la madre para cada uno de los subgrupos: alumnado con necesidades de compensación educativa (ANCE) y alumnado que no recibe compensación (ASC) no muestra diferencias significativas algunas.

8.1.2. CULTURA DE LAS FAMILIAS

La muestra nos pone de relieve que en lo referente a la cultura de estas familias estudiadas, se puede apreciar que en un 86,23 % son de cultura/religión musulmana, en un 10,87 % de cultura/religión cristiana, y el resto, un 2,9 % se lo reparten a partes iguales las familias mestizas y gitanas (figura 19).

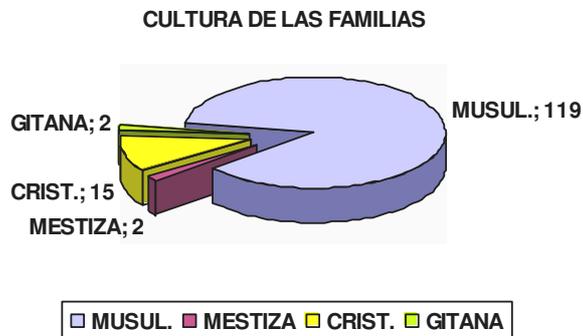


Figura 19. Cultura de las familias.

Este dato será analizado junto al porcentaje de familias que hay en cada cultura en el centro, muy cercano al que representa la muestra, un 88,02 % y algo dispar al que debiera ser si tenemos en cuenta los porcentajes de esas familias en el entorno al que el centro atiende.

No puede relacionarse la cultura de los padres/madres con la pertenencia del alumnado al programa de Educación Compensatoria o la no pertenencia debido a que la variable cultura al pasarle las pruebas tanto de normalidad (Kolmogov-Smirnov) como las de bondad (Ji2) nos informan que dicha variable ni se distribuye normalmente, ni de ella podemos inferir nada.²⁵

8.1.3. NIVEL DE FORMACIÓN/INSTRUCCIÓN.

Vamos a analizar no sólo si el nivel máximo de estudios que han alcanzado los padres y las madres del alumnado estudiado (Fig. 20), hasta que edad estudiaron (Fig. 21); si están estudiando actualmente (Fig. 22), y el tipo de estudios que cursan si procede (Fig. 23).

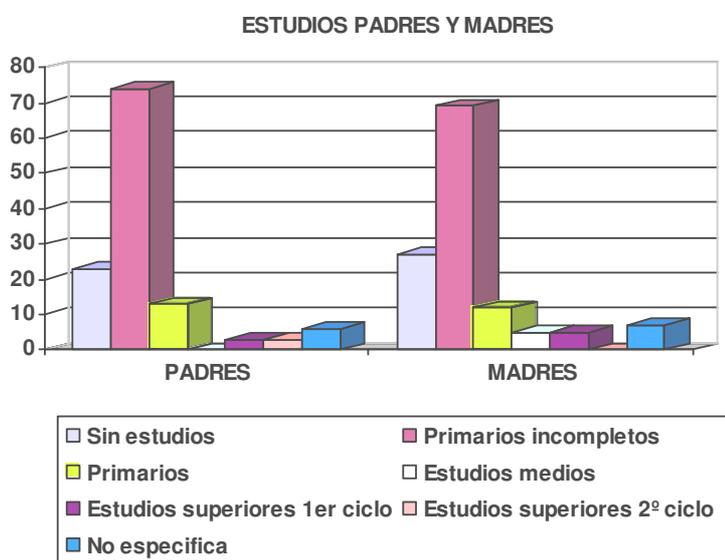


Figura 20. Cultura de las familias.

²⁵ Como se verá más adelante, utilizando la población escolar ceutí al completo, se llevará a cabo el análisis inferencial entre la variable cultura familiar y la pertenencia al programa de educación compensatoria de los hijos/as.

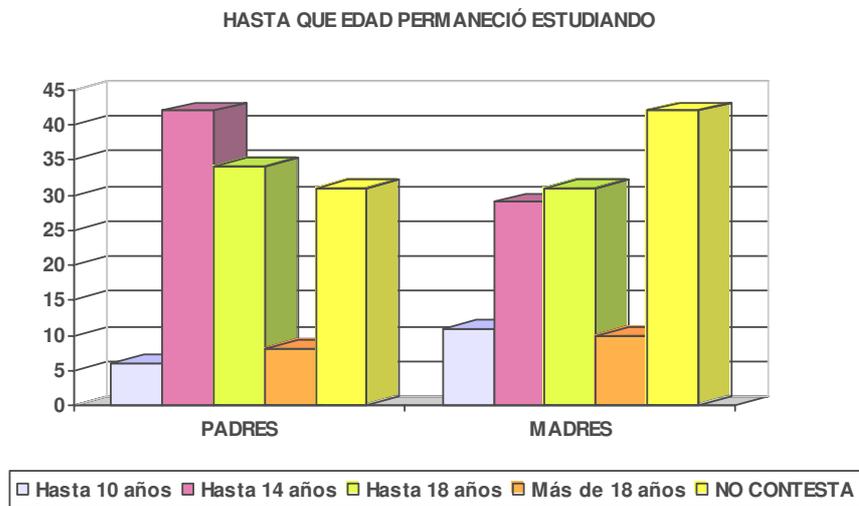


Figura 21. Hasta que edad permanecen padres y madres estudiando.

Analizando los datos que se desprenden de las figuras relativas al nivel de instrucción/formación de los padres vemos que aparecen datos muy a tener en cuenta:

- 1) Un 18,2 % nunca asistieron a la escuela.
- 2) Un 61,2 % de las que asistieron a la escuela no finalizó la enseñanza obligatoria, dejando los estudios antes de los 14 años.
- 3) Un 18,9 % reconoce no saber leer ni escribir, considerándose analfabetos totales. A lo que hay que sumar un 60,7 % de los padres que no completaron la enseñanza básica, que unido al déficit lingüístico que presentan les acercan mucho al analfabetismo funcional. Sólo un 10,7% tiene los estudios primarios completos.
- 4) Sólo un 5 % posee estudios medios o superiores.
- 5) En la actualidad reconocen que han iniciado/retomado los estudios el 5,8 % de los padres (de los cuáles no son todas enseñanzas formales, variando desde estudios religiosos, a cursillos del INEM).

Los datos que subyacen de las respuestas relativas a las madres no presentan una realidad más agradable, muy al contrario, presenta indicadores más preocupantes. En líneas generales podemos decir que las madres de la muestra en:

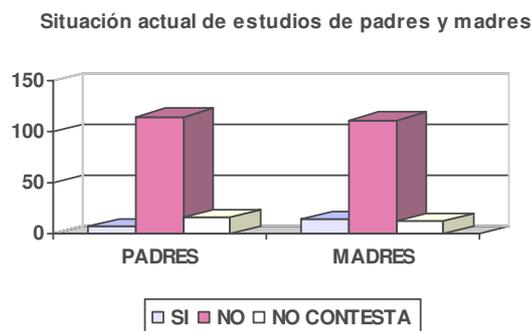


Figura 22. Situación actual de estudios de padres y madres.

- 1) Un 21,0 % nunca asistió a la escuela.
- 2) Un 55,6 % de las que asistieron a la escuela no finalizó la enseñanza obligatoria, dejando los estudios antes de los 14 años.
- 3) Un 21,6 % reconoce no saber leer ni escribir, considerándose analfabetas totales. A lo que hay que sumar un 55,6 % de las madres que no completaron la enseñanza básica, que unido al déficit lingüístico que presentan las acercan mucho al analfabetismo funcional.
- 4) Sólo un 8% posee estudios medios o superiores, con un 4 % respectivamente.
- 5) En la actualidad reconocen que han iniciado/retomado los estudios el 10,4 % de las madres (de los cuáles no son todas enseñanzas formales, variando desde estudios religiosos, a cursillos del INEM).

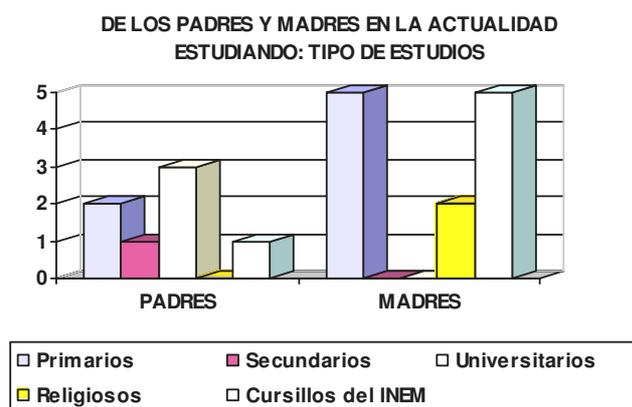


Figura 23. Tipo de estudios que cursan en la actualidad.

Los resultados referidos al nivel de formación/instrucción de las familias evidencian una realidad muy poco deseada por la escuela. Además contrastan sobremanera con los datos de las familias españolas cuyos hijos/as asisten a escuelas públicas. Los estudios del INCE realizados en el 2005 nos muestran que en las familias españolas²⁶:

- 1) No se aprecian diferencias significativas entre sexos.
- 2) La totalidad de las familias asistieron a la escuela.
- 3) Entre el 19 y 20% de padres/madres no finalizaron la enseñanza obligatoria.
- 4) Un 41% de las madres y un 37% de los padres tienen estudios primarios completos.
- 5) El 24% de las madres y el 26% de los padres tienen estudios medios.
- 6) Un 12% de las madres y un 13 % de los padres tienen estudios superiores.

Está de más hacer más comentarios. Las diferencias entre el perfil de las familias españolas que llevan sus hijos/as a escuelas públicas y el de las familias de la muestra que representa a la población que lleva a sus hijos/as al Colegio Público Federico García Lorca de Ceuta son significativamente notables.

El análisis diferencial de esta variable en relación a la pertenencia o no al programa de sus hijos/as no nos revela ningún dato dispar entre los dos grupos de familias.

8.1.4. NIVEL DE OCUPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Vamos a analizar la edad a la que empezaron a trabajar y si fue por voluntad propia o ajena (este dato nos ayudará a entender las altas tasas de abandono escolar en edad obligatoria de estas familia) la situación laboral de cada uno de los progenitores, el trabajo que desempeñan y las profesiones que tiene, así como, los ingresos mensuales derivados de los mismos.

Como podemos ver en la figura 24 existen diferencias fácilmente apreciables entre los padres y las madres. Mientras encontramos un 37,7% de los padres en la actualidad en paro, en las madres se refleja un 69 %. Ambas tasas de desempleo muy

²⁶ Fuente: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Madrid, MEC. 2005

elevadas²⁷ y con unas diferencias en cuanto al género bastante marcadas. Esta realidad, responde a lo que se ha publicado sobre el estudio “Mujeres y Hombres en España 2006” realizado por el INE y el Instituto de la Mujer, dónde se afirma con rotundidad que el mercado de trabajo está profundamente sesgado por la variable sexo, de ese modo las mujeres presentan unos índices de inactividad y desempleo más elevados que el hombre. Evidentemente esta situación se recrudece en las familias musulmanas con una marcada fuente de desigualdades entre los sexos, que se ve reflejada en el acceso al mundo laboral.

De los padres que tienen un trabajo, un 59 %, destacan los puestos de trabajo en la construcción y los trabajadores de servicios. Sólo hay un 22,22 % de las madres trabajando, en las que el trabajo de servicios destaca sobre los demás puestos. Son pocos los casos de padres o madres que reconozcan ejercer un puesto de responsabilidad, exceptuando algunos padres que ostentan comercios, pero en muy pocos casos.

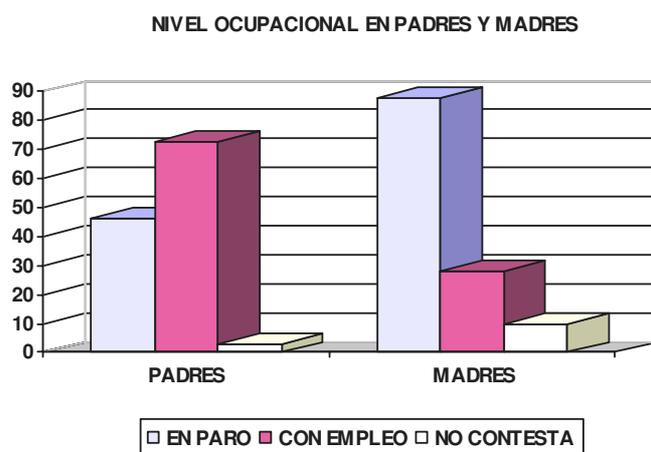


Figura 24. Nivel de ocupación de padres y madres.

Si atendemos a la edad a la que empezaron a trabajar cada miembro de la pareja, apreciamos que las diferencias son notables. Los padres empezaron a trabajar antes de la mayoría de edad en un 52,8%; es más, un 26 % dice haber trabajado antes de los 15 años. Esto explica en parte la poca participación de los varones en la enseñanza; sin embargo no aparecen datos que corroboren la misma cuestión en las

²⁷ Las tasas de paro en el ámbito nacional y local según el estudio del Ministerio de Administraciones públicas sobre indicadores socioeconómicos en el país (diciembre de 2005) nos indica que a escala nacional se sitúa en un 8,7 % de la población activa y en la ciudad de Ceuta en un 17,58%. Evidentemente, la ciudad ocupa los últimos lugares en el ámbito nacional, pero la tasa que presentan las familias de la muestra es altamente preocupante. Un 53,6 % de la muestra está actualmente en paro (con diferencias muy acentuadas entre hombres y mujeres, con un 37,4 % 69,3 %).

madres. Ellas, las pocas afortunadas en poder acceder al mundo laboral, no destacan en su incorporación al trabajo en una edad determinada. Sólo cabe reseñar que antes de la mayoría de edad, de las pocas que se han incorporado al mercado de trabajo, inicia su andadura profesional 19%.

Si a estos datos le añadimos los relativos a quién tomó la decisión de su incorporarse al mundo laboral, observamos que en un 78,9% de los hombres fue decisión propia y mientras que esta situación sólo fue en las mujeres en un 47,9%. De este modo, se vuelve a confirmar el papel secundario de la mujer respecto al hombre en esta cultura.

Por último, vamos a destacar los ingresos mensuales que suelen tener estas familias. Los ingresos mensuales medios que dicen obtener se sitúan alrededor de 500 euros mensuales. Sorprendentemente un 11,4% de los padres y un 17,5% de las madres no contestan a esta pregunta.

Estos datos contrastan sobremanera con los ingresos medios mensuales de las familias españolas que según el INE se sitúan en los 1750 euros.

No se aprecian diferencias significativas en la variable nivel de ocupación aplicadas de forma independiente a familias de ANCE y familias ASC. Por lo que las características descritas para el conjunto de la muestra son aplicables a ambos grupos de familias.

8.1.5. ESTRUCTURA FAMILIAR

En el estudio de la estructura familiar de la muestra (figura 25) se pueden extraer los siguientes resultados:

1. Con relación al número de hijos/as los tres primeros tipos de familias que aparecen con mayor frecuencia son las familias de 3 hijos/as, con un 30,9 %, las familias con 4 hijos/as, con un 25,2% y las que tienen dos, con un 15,4%.
2. Son escasas las familias con sólo un hijo, un 1,6%.
3. El resto de porcentajes, un 26,9 %, se reparten entre familias que tienen de 5 hijos/as a más de 10.

Como puede verse el número de hijos/as por familia es muy elevado, muy por encima de la media nacional. Esto es propio de las familias musulmanas, el 86,3% de las familias de la muestra. A su vez explica que siendo la población musulmana alrededor del 50% de la población ceutí, se encuentre la Ciudad Autónoma de Ceuta

entre las tasas más de natalidad a nivel nacional, junto a otras comunidades autónomas españolas, que desde los últimos tiempos acogen a gran número de inmigrantes, tales como, Madrid, Cataluña, entre otras según los indicadores demográficos básicos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2006).

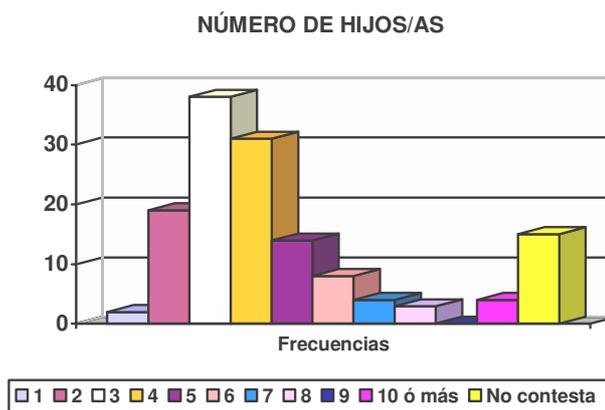


Figura 25. Número de hijos/as.

Otros datos de interés son:

1. Un 11,5 % de las familias son monoparentales.
2. El 25,8% de las familias del alumnado de la muestra manifiestan que están compuestas por la madre, el padre y cuatro miembros más. Las tres siguientes composiciones familiares más frecuentes son: el 21% de cinco miembros, el 13,7% de cuatro miembros, el 12,9% de siete. Por último, destacar un 24,2% de las familias con más de ocho miembros.
3. Alguna de estas familias, un 7,9 % conviven en casas de familiares, aspecto que trataremos más adelante.

Las variables medidas para describir la estructura familiar presentan unos datos diferenciales en relación a los tipos de familias estudiadas (familias de ANCE y familias de ASC). La figura 26 nos demuestra una tendencia, aunque de familia numerosa, pero de menos miembros en las familias cuyos hijos/as no reciben compensación educativa y las familias que tienen hijos/as que sí la reciben. Como vemos las familias más frecuentes de ASC tienen un miembro menos que las de ANCE.

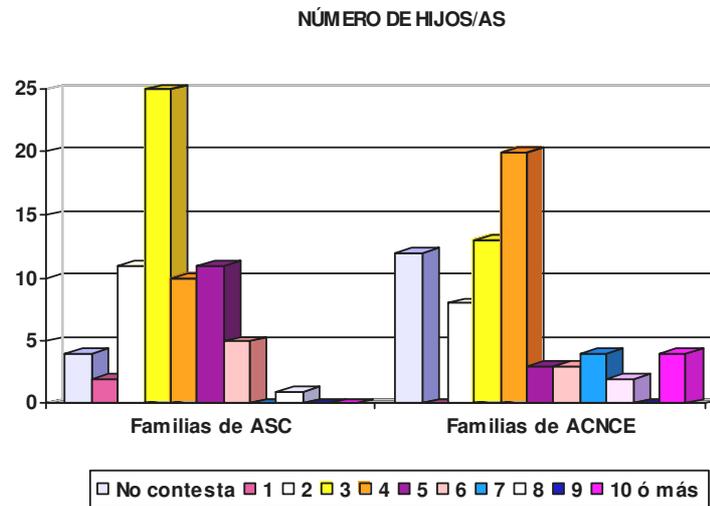


Figura 26. Número de hijos/as en familias de ASC y familias de ACNCE.

8.1.6. OTROS ASPECTOS RELEVANTES DE LOS/AS PADRES/MADRES

8.1.6.1. LUGAR DE NACIMIENTO Y CRIANZA

Como puede observarse en la figura 27 se reflejan un elevado índice de padres y madres nacidos y criados en el país vecino de Marruecos.

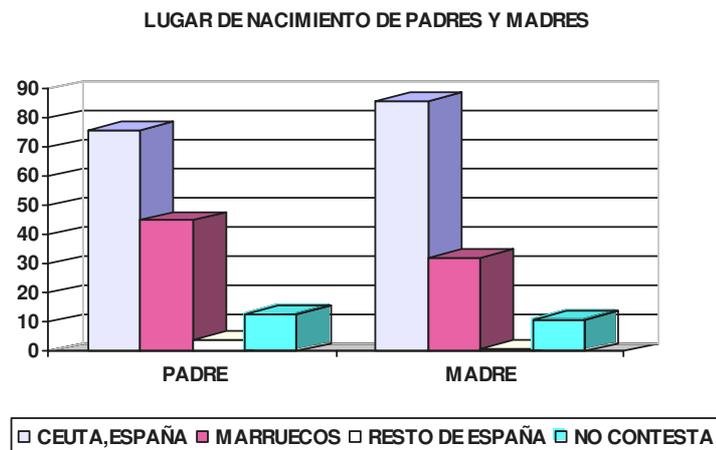


Figura 27. Lugar de nacimiento de padres y madres.

Más elevado en el caso de ellos que en el de ellas (aspecto que coincide con los lazos matrimoniales que se establecen entre ceutíes y marroquíes, ya comentados en las características de la inmigración en Ceuta)

Un 36,29 % de los padres ha nacido fuera de España, concretamente en Marruecos; mientras que las madres nacidas en Marruecos llegan a un 25,39 %.

No se aprecian diferencias significativas en este factor respecto a las familias de ANCE y ASC de la muestra.

8.1.6.2. ORÍGENES DE PADRES Y MADRES

En este apartado intentaremos ver desde cuantas generaciones llevan estas familias viviendo en nuestro país. Para ello analizaremos dos variables que se refieren a si los padres y madres estudiados son hijos de inmigrantes y si ellos lo fueron en su momento (figura 28).

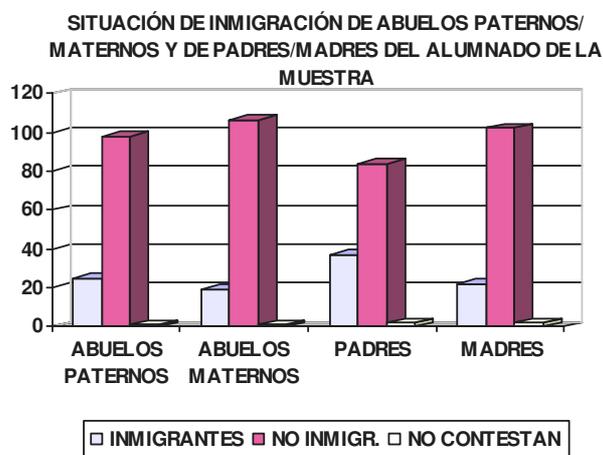


Figura 28. La inmigración en las familias de la muestra.

Los datos reflejan que un 20,3% de los padres son inmigrantes de 2ª generación, mientras que en las madres esta situación se da en un 15,2%. De esta manera los hijos/os de estas personas, serán inmigrantes de 3ª generación de, al menos, uno de sus progenitores.

También se puede apreciar que los padres que son inmigrantes de 1ª generación reflejan una frecuencia de un 30,1 %, mientras las madres lo son en un 17,5 %²⁸. Del mismo modo, los hijos/as de estas personas serán inmigrantes de 2ª generación, al menos, en uno de sus progenitores.

No se aprecian diferencias significativas en este factor respecto a las familias de ANCE y ASC de la muestra.

8.1.6.3. NÚMERO DE HERMANOS QUE TUVIERON LOS PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO

Las altas tasas de natalidad presentadas por la generación motivo de estudio (Fig. 25: 248), son inferiores a la generación anterior (Fig. 29). Esta realidad es acorde con la evolución seguida por la población española en las últimas generaciones, aunque como se dijo anteriormente sigue siendo una alta tasa respecto a la población actual en España, pero muy similar a la población recién inmigrada.

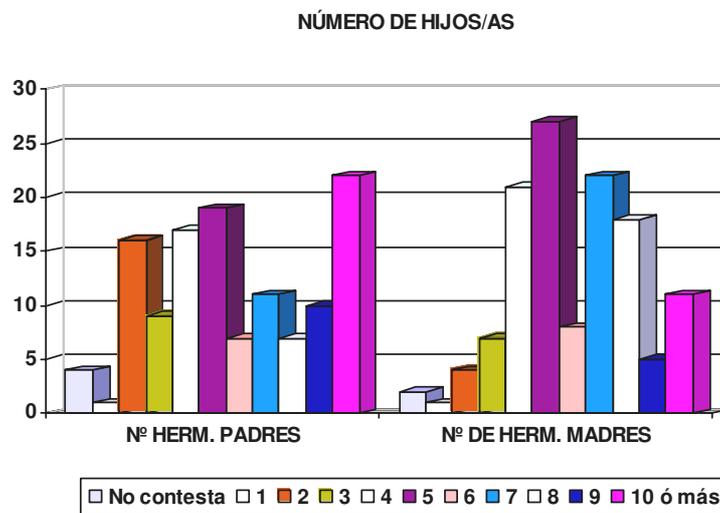


Figura 29. Número de hermanos que tuvieron padres y madres.

²⁸ A pesar de las respuestas que nos han aportado en dichos ítems decir que los porcentajes de inmigrantes de primera generación tanto en padres y madres son un 36% y 25,2%, respectivamente (este dato es extraído del porcentaje de padres y madres nacidos en Marruecos).

8.1.6.4. LENGUA MATERNA DE LOS PADRES Y MADRES

El estudio de esta variable en los padres va a tener una gran importancia en el tratamiento de las hipótesis relacionadas con el bilingüismo del alumnado.

Vamos a analizar en este apartado la lengua materna de cada progenitor, si hablan el castellano en el caso de tenerlo como segunda lengua, qué lengua hablan mejor y cuál hablan con mayor frecuencia. Además, en las familias con una lengua materna distinta al castellano se analizará si sabe leer o escribir en la segunda lengua. También veremos el uso de cada lengua, distinguiendo los ambientes de uso.

Analizaremos cada uno de aspectos citados:

A. *¿Cuál es la lengua materna de los/as padres y madres de la muestra?*

Como se puede observar un 83,5% de los padres de la muestra tienen como lengua materna una lengua distinta al castellano, en este caso el Dariya; siendo solamente un 16,5 % los que tienen como L1 el castellano (Fig. 30).

Circunstancias parecidas podemos observar en la muestra de madres. Un 84,8 % de ellas tiene como L1 el dariya. Sólo un 14,4 % de las madres posee el castellano como lengua materna (Fig. 30).

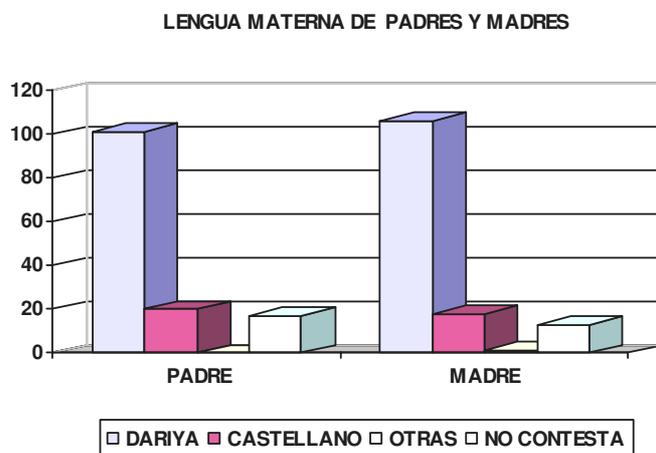


Figura 30. Lengua materna de padres y madres.

B. *En las familias cuya L1 no coincide con el castellano, ¿saben hablar en castellano (lengua que utilizan sus hijos/as en la escuela)?*

Pasaremos a analizar si ese 83,5 % de padres y el 84,8 % de madres que no poseen el castellano como lengua materna saben hablarlo.

Como podemos observar en la tabla 33 y 34 (Fig. 31 y 32) el 100 % los padres y el 97,6 % de las madres hablan el castellano. Resta ver el nivel de dominio con el que lo hacen, siempre bajo sus percepciones.

ITEM 27A DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS PADRE)
<<¿HABLA CASTELLANO?>>

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | si | 121 | 87,7 | 100,0 | 100,0 |
| Perdidos | Sistema | 17 | 12,3 | | |
| Total | | 138 | 100,0 | | |

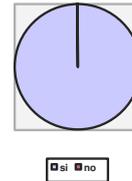


Tabla 33. Padres que tienen una L1 distinta al castellano.

Figura 31

ITEM 27A DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS MADRES)
<<¿HABLA CASTELLANO?>>

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | si | 122 | 88,4 | 97,6 | 97,6 |
| | no | 3 | 2,2 | 2,4 | 100,0 |
| | Total | 125 | 90,6 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 13 | 9,4 | | |
| Total | | 138 | 100,0 | | |

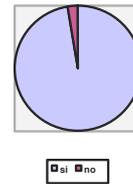


Tabla 34. Madres que tienen una L1 distinta al castellano.

Figura 32

Según las percepciones de los/as propios/as padres/madres cuya L1 no es el castellano, además de dominar el castellano en los altísimos valores anteriormente presentados, reconocen que sus niveles de dominios son (tablas 35 y 36; Fig. 33 y 34): en los padres un 43,8 % altos, un 43 % medios y solamente un 7,4 % lo reconocen como bajo; en las madres un 36,1 % altos, un 52,5 % medios y un escaso 2,5% bajo. Existen un 5,8 % y un 9 % de padres y madres, respectivamente, que no especifican el nivel de dominio de la L2.

ITEM 27B DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS PADRE) <<NIVEL DE CASTELLANO>>

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | ALTO | 53 | 38,4 | 43,8 | 43,8 |
| | MEDIO | 52 | 37,7 | 43,0 | 86,8 |
| | BAJO | 9 | 6,5 | 7,4 | 94,2 |
| | NO LO ESPECIFICA | 7 | 5,1 | 5,8 | 100,0 |
| Total | | 121 | 87,7 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 17 | 12,3 | | |
| Total | | 138 | 100,0 | | |

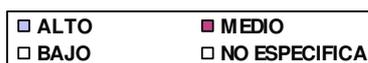
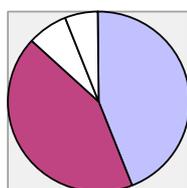


Tabla 35. Nivel de castellano de los padres.

Figura 33

ITEM 27B DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS MADRE) <<NIVEL DE CASTELLANO>>

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | ALTO | 44 | 31,9 | 36,1 | 36,1 |
| | MEDIO | 64 | 46,4 | 52,5 | 88,5 |
| | BAJO | 3 | 2,2 | 2,5 | 91,0 |
| | NO LO ESPECIFICA | 11 | 8,0 | 9,0 | 100,0 |
| Total | | 122 | 88,4 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 16 | 11,6 | | |
| Total | | 138 | 100,0 | | |

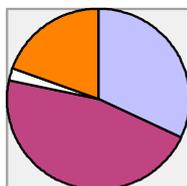


Tabla 36. Nivel de castellano de las madres.

Figura 34

Estos datos presentan muchas contradicciones con la percepción que la plantilla docente del centro tiene con relación al dominio del castellano de las

familias de su alumnado y como se analizará más adelante, quizás respondan a un pudor encubierto de no reconocer las necesidades que presentan en el manejo del castellano, y evidentemente a que a pesar de su escaso nivel, éste le permite una mayor fluidez de mensaje que en su propia lengua materna en muchas ocasiones. Pero estas circunstancias las analizaremos cuando hagamos presentemos el tratamiento del bilingüismo.

C. El porcentaje de padres y madres que tiene como L1 el dariya y como L2 el castellano, ¿cuál de las dos habla mejor?

Los padres y madres con una L1 distinta al castellano y que tienen el castellano como L2, bajo su criterio, reconocen que hablan mejor su lengua materna en porcentajes de 44,2% en padres y en 51,9 % en madres; siendo el castellano la lengua mejor hablada en un 26 % de los padres y un 22, 2% de las madres. Aparecen un 29,8% de padres y un 25 % de madres que expresan un dominio similar de la L1 (dariya) como de la L2 (castellano) -tabla 37 y 38-.

ITEM 30 DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS PADRE) <<¿CUÁL HABLA MEJOR?>>

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | CASTELLANO | 27 | 22,7 | 26,0 | 26,0 |
| | DARIYA | 46 | 38,7 | 44,2 | 70,2 |
| | CASTELLANO Y DARIYA AL MISMO NIVEL | 31 | 26,1 | 29,8 | 100,0 |
| | Total | 104 | 87,4 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 15 | 12,6 | | |
| Total | | 119 | 100,0 | | |

Tabla 37. Padres que tienen una L1 distinta al castellano y como L2 el castellano: ¿Cuál hablan mejor?

ITEM 30 DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS MADRE) <<¿CUÁL HABLA MEJOR?>>

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | CASTELLANO | 24 | 20,2 | 22,2 | 22,2 |
| | DARIYA | 56 | 47,1 | 51,9 | 74,1 |
| | CASTELLANO Y DARIYA AL MISMO NIVEL | 27 | 22,7 | 25,0 | 99,1 |
| | NO LO ESPECIFICA | 1 | ,8 | ,9 | 100,0 |
| Total | | 108 | 90,8 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 11 | 9,2 | | |
| Total | | 119 | 100,0 | | |

Tabla 37. Madres que tienen una L1 distinta al castellano y como L2 el castellano: ¿Cuál hablan mejor?

D. El porcentaje de padres y madres que tiene como L1 el dariya y como L2 el castellano, ¿cuál de las dos habla con más frecuencia?

Los padres y madres cuya lengua materna es el dariya y L2 el castellano expresan que usan con mayor frecuencia el dariya en los siguientes porcentajes un 43,3 % de padres y un 50% de madres; así como un 36,5 % de padres y un 24,1 % de madres que utilizan con mayor frecuencia el castellano. Aparecen un 15,4 % de padres y un 23,1% de madres que expresan utilizar con una frecuencia similar la L1 (dariya) y la L2 (castellano). Los porcentajes de padres y madres que no contestan a esta pregunta son de un 4,8% y un 2,8%, respectivamente –tablas 39 y 40-

ITEM 31 DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS PADRE)
 <<¿CUÁL HABLA CON MAYOR FRECUENCIA?>>

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | CASTELLANO | 38 | 31,9 | 36,5 | 36,5 |
| | DARIYA | 45 | 37,8 | 43,3 | 79,8 |
| | LOS DOS | 16 | 13,4 | 15,4 | 95,2 |
| | NO CONTESTA | 5 | 4,2 | 4,8 | 100,0 |
| | Total | 104 | 87,4 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 15 | 12,6 | | |
| Total | | 119 | 100,0 | | |

Tabla 39. Padres que tienen una L1 distinta al castellano y como L2 el castellano: ¿Cuál hablan con mayor frecuencia?

ITEM 31 DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS MADRE)
 <<¿CUÁL HABLA CON MAYOR FRECUENCIA?>>

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | CASTELLANO | 26 | 21,8 | 24,1 | 24,1 |
| | DARIYA | 54 | 45,4 | 50,0 | 74,1 |
| | LOS DOS | 25 | 21,0 | 23,1 | 97,2 |
| | NO CONTESTA | 3 | 2,5 | 2,8 | 100,0 |
| | Total | 108 | 90,8 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 11 | 9,2 | | |
| Total | | 119 | 100,0 | | |

Tabla 40. Madres que tienen una L1 distinta al castellano y como L2 el castellano: ¿Cuál hablan con mayor frecuencia?

E. *El porcentaje de padres y madres que tiene como L1 el dariya y como L2 el castellano, ¿sabe leer y escribir en castellano? ¿qué nivel creen tener?*

Es el momento de analizar si saben leer y escribir en castellano y el nivel que creen tener. Los datos que se reflejan en la tabla 41 (Fig. 35) nos indican que los padres y madres de la muestra con el castellano como L2, reconocen saber leer y escribir en castellano en un 93,3%; además creen que los niveles de lectura y

escritura del castellano que tienen son: buenos en un 48,5 %, de defensa en un 34 % y el resto dice no tener nivel (tabla 42; Fig. 36).

ITEM 33A DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS PADRE)
 <<¿SABEN LEER Y ESCRIBIR EN CASTELLANO?>>

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | SI | 97 | 81,5 | 93,3 | 93,3 |
| | NO | 7 | 5,9 | 6,7 | 100,0 |
| | Total | 104 | 87,4 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 15 | 12,6 | | |
| Total | | 119 | 100,0 | | |

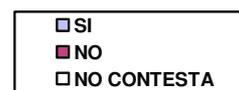


Tabla 41. Padres que tienen una L1 distinta al castellano y como L2 el castellano: ¿saben leer y escribir en castellano?

Figura 35.

ITEM 33B DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS PADRE) <<NIVEL>>

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | BUENO | 50 | 42,0 | 48,5 | 48,5 |
| | ME DEFIENDO | 35 | 29,4 | 34,0 | 82,5 |
| | MUY POCO | 4 | 3,4 | 3,9 | 86,4 |
| | NADA | 6 | 5,0 | 5,8 | 92,2 |
| | NO LO DICE | 8 | 6,7 | 7,8 | 100,0 |
| Total | | 103 | 86,6 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 16 | 13,4 | | |
| Total | | 119 | 100,0 | | |

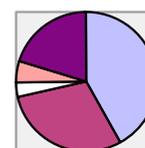


Tabla 42. Padres que tienen una L1 distinta al castellano y como L2 el castellano: Nivel que creen tener en lectura y escritura en castellano.

Figura 36.

Las madres de la muestra con el castellano como L2, muestran unos datos algo más bajos. Reconocen saber leer y escribir en castellano en un 77,8% (tabla 43; Fig. 37); además creen que los niveles de lectura y escritura del castellano que tienen son: buenos en un 36,8 %, de defensa en un 31,1 % y el resto dice no tener nivel (tabla 44; Fig. 38).

Los datos presentados en este último aspecto observado, con diferencias entre padres y madres en dominio de lectura y escritura, así como, el propio nivel de dominio de las mismas, concuerdan con los datos que se extrajeron cuando analizamos los años que han permanecido unos y otros en la escuela. Las madres presentaban unas tasas de permanencia en el sistema educativo menores que los

padres lo cual justifica perfectamente las diferencias en cuanto al dominio de la lectura y escritura en castellano.

ITEM 33A DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS MADRE)
 <<¿SABEN LEER Y ESCRIBIR EN CASTELLANO?>>

| | | Frecuen. | Porcent. | Porcent. válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|----------|----------|-----------------|----------------------|
| Válidos | SI | 84 | 70,6 | 77,8 | 77,8 |
| | NO | 24 | 20,2 | 22,2 | 100,0 |
| | Total | 108 | 90,8 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistem. | 11 | 9,2 | | |
| Total | | 119 | 100,0 | | |

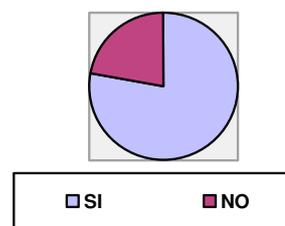


Figura 37

Tabla 43. Madres que tienen una L1 distinta al castellano y como L2 el castellano: ¿saben leer y escribir en castellano?

ITEM 33B DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS MADRE) <<NIVEL>>

| | | Frec. | Porcent. | Porcent. válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-------------|-------|----------|-----------------|----------------------|
| Válidos | BUENO | 39 | 32,8 | 36,8 | 36,8 |
| | ME DEFIENDO | 33 | 27,7 | 31,1 | 67,9 |
| | MUY POCO | 8 | 6,7 | 7,5 | 75,5 |
| | NADA | 21 | 17,6 | 19,8 | 95,3 |
| | NO LO DICE | 5 | 4,2 | 4,7 | 100,0 |
| Total | | 106 | 89,1 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 13 | 10,9 | | |
| Total | | 119 | 100,0 | | |



Tabla 44. Madres que tienen una L1 distinta al castellano y como L2 el castellano: Nivel que creen tener en lectura y escritura en castellano.

A pesar de ello, diremos que los niveles de lectura y escritura en castellano que padres y madres dicen poseer no concuerdan para nada con la realidad percibida por los docentes.

F. *El porcentaje de padres y madres que tiene como L1 el dariya y como L2 el castellano, ¿en qué ambientes utiliza la L1 y la L2?.*

Los ambientes de uso del castellano en padres en las familias cuya lengua materna es el dariya son por orden de frecuencia: en casa, en el trabajo y con los amigos (45,5 %), en casa y con los amigos (33,7 %) sólo en casa (13,9 %), sólo con amigos (4%) y sólo en casa y en el trabajo (3%).

En las madres los ambientes de uso del castellano son por orden de frecuencia: en casa, en el trabajo y con los amigos (58,3 %), en el trabajo y con los amigos (10,7%) sólo en el trabajo (9,7 %), sólo con amigos (6,8 %), en casa y con los amigos (4,9%), en casa y en el trabajo (3,9%). No la utiliza un 5,8%.

No se aprecian diferencias significativas respecto a los indicadores sobre bilingüismo en las familias respecto a las mismas en ANCE y ASC.

8.1.6.5. NIVEL DE CAPITAL CULTURAL DE LAS FAMILIAS

Es el momento de hacer lo mismo con el nivel de capital cultural de las familias.

Presentaremos como se comportan en la muestra algunas variables que juegan un papel importante en las condiciones de vida de las familias y tienen una influencia directa en la educación de sus hijos/as.

Estas variables o indicadores son las siguientes:

- 1) *Indicador 1.* Equipamientos o medios audiovisuales: ordenadores, TV, otros equipos tecnológicos (DVD, reproductores de CD,...)
- 2) *Indicador 2.* Consumos culturales:
 - a. *Poseción de libros:* las familias manifiestan si en casa hay libros, cantidad y tipo de libros.
 - b. *Prensa:* las familias manifiestan que leen prensa, revistas especializadas, etc.
 - c. *Consumo de:* cine, música, etc.

El instrumento que ha recogido toda esta información ha sido el cuestionario del estudio familiar de la población escolar del C. P. Federico García Lorca en el que nos han ofrecido la información sobre las diferentes variables estudiadas, relacionadas con la educación de sus hijos.

1) *INDICADOR 1. EQUIPAMIENTOS O MEDIOS AUDIOVISUALES.*

Los datos sobre posesión de equipamientos o medios audiovisuales en las familias de la muestra son los siguientes:

a. *Ordenadores.*

Las familias de la muestra nos indican en 92 % que no disponen en su hogar de ordenador. Comparando el 8% de familias que disponen de ordenador en casa con la media nacional y la de la Ciudad Autónoma de Ceuta se puede ver la situación de

riesgo en la que se encuentran estos escolares ante la nueva era de las tecnologías de la información y la comunicación. Acentuado cuando vemos que sólo el 1,56 % de ellas tiene acceso a Internet, muy por debajo de la situación nacional y local.

Según el estudio del Ministerio de Administraciones Públicas sobre indicadores socioeconómicos en el país, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (2º trimestre de 2005) presenta el siguiente estado: el 50,6% de los hogares del país cuentan con un ordenador en casa, siendo un 32,6% los que cuentan con acceso a Internet y un 59%, de ellos, con acceso a Internet con Banda Ancha. Estos datos cuando se refieren a la Ciudad Autónoma de Ceuta, nos indican que el 48,7 % de los hogares ceutíes cuentan con ordenador en casa, teniendo un 35,6 % acceso a Internet y un 87,3% de ellos, a la Banda Ancha.

De este modo, la escuela para estos entornos se convierte en el único espacio en el que pueden disfrutar del acceso a las TIC. Esta situación explica el deseo, cuando analizamos sus preferencias, que tanto alumnado como familias expresan respecto a la participación en las AE de informática.

b. Televisión.

Los hogares de la muestra que disponen de TV representan un 99,3%. Este dato se ajusta perfectamente a los que se desprenden del estudio del Ministerio de Administraciones públicas sobre indicadores socioeconómicos en el país (2º trimestre de 2005), dónde el 99,5 % de los hogares del país cuentan con televisión en casa, y el 99% en la Ciudad Autónoma de Ceuta.

c. Otros aparatos tecnológicos (DVD, reproductores de CD, video juegos, etc.).

Un 67,4 % de la muestra reconoce disponer en casa de equipos de sonido, un 70,3% de reproductores de video o DVD y un 33,3 % de video juego en casa.

Los datos están en la media nacional y de la ciudad. En lo que se refiere a equipos de sonido el informe anteriormente citado nos indica que un 59,8 % de los hogares del país cuentan con un reproductor de DVD, cifra que se incrementa cuando atendemos a la ciudad de Ceuta, en la que un 67,5 % de los hogares lo tienen.

No se aprecian diferencias significativas al estudiar ningunas de las variables de este primer indicador entre las familias de ANCE y ASC.

2) INDICADOR 2. CONSUMOS CULTURALES.

a. Posesión de libros.

Las familias manifiestan en un 73,2 % de los casos apenas tener libros en casa. Son muy pocas familias las que cuentan con un fondo bibliográfico.

Mientras en el informe que el CIDE hace sobre las familias española (2005) éstas dicen tener, en un 42 % más de 100 libros en casa, en nuestra muestra este valor sólo es alcanzado por el 7,2 %.

Además cuando se les preguntó por sus hábitos lectores, un 95,7 % nos indicaban que no leen nunca, y el resto sólo lo hacía de manera puntual.

Los ejercicios de lectura conllevan un proceso de crecimiento interior que se manifiesta en los niveles críticos de razonamiento y de juicio que deben proyectarse a su vez en los propios niveles de socialización de la vida cotidiana. Puede afirmarse que la persona que no lee está más vulnerable ante los estímulos externos de su entorno.

La relación entre nivel de lectura y nivel de madurez cultural es ampliamente reconocida. Los datos que aquí se presentan nos llevan a pensar que la lectura en estas familias está muy mermada tanto en el ámbito individual como social.

Cierto es que la dinámica de las sociedades desde tiempos remotos ha preferido fomentar ciudadanos pasivos, acríticos, buenos consumidores y de fácil manejo.

Al igual que se dijo con la posesión de ordenadores en casa, el centro tiene aquí un papel fundamental para compensar la desigualdad que existe en estos aspectos entre las familias de la muestra y las familias del entorno cercano y lejano, la ciudad y el país.

b. *Prensa.*

Un 58,69 % dice leer algún periódico o revista habitualmente. Los datos del CIDE nos indican que a medida que las familias manifiestan en mayor medida que disponen de prensa diaria en casa el rendimiento del alumnado es más alto, salvo en las puntuaciones bajas. Esta tendencia no se manifiesta en nuestra muestra. Uno de los motivos puede ser que no se especificaba si leían habitualmente prensa o revistas, ni tampoco el tipo de revistas; puede que muchas de las respuestas afirmativas respondieran no tanto a prensa o revistas especializadas, sino por el contrario a revistas de la llamada “prensa del corazón”. Pero esto supondría entrar en el campo de las intuiciones y no es conveniente.

c. *Consumo de: cine, música, etc.*

Existe una tendencia al consumo musical más que al consumo de cine. Y cuando se da este último es en casa y no en salas de cine.

No se aprecian diferencias significativas al estudiar ningunas de las variables de este segundo indicador entre las familias de ANCE y ASC.

8.1.7. BARRIO DE RESIDENCIA

Con esta variable intentamos atender a varios factores: de un lado, al *propio espacio físico* en el que viven las familias estudiadas, con sus condiciones particulares; y de otro, a la *ubicación de la vivienda* en el barrio y en la localidad, como elemento de comprobación de las condiciones en las que viven las familias de la muestra y las de la media del país y la ciudad.

Se van a abordar los siguientes factores:

- a) El tipo de vivienda
- b) La situación de los equipamientos o bienes de consumo colectivo.
- c) Los niveles socio-instructivos de la población.

8.1.7.1. TIPO DE VIVIENDA

En lo que se refiere al tipo de vivienda en las que viven:

- a) Un 52 % de ellas reconocen vivir en viviendas propias, en su gran mayoría de protección oficial.
- b) Un 13,6 % vive en viviendas alquiladas.
- c) Un 8 % dice vivir en casa de los padres.
- d) Un altísimo 25,6 % habla de otras situaciones, sin querer especificar.

Cuando se les pregunta por las condiciones de la vivienda, nos dicen que:

- a) En un 29,6 % son buenas.
- b) En un 56,8 % son normales.
- c) Un 12,8 % reconoce que las condiciones de su vivienda son malas.

Se les preguntó si tenían otras y el lugar. Los datos nos indican que sólo un 9,6% reconoce tener otras, en su mayoría en Marruecos. Suelen ser parejas en la que uno de sus cónyuges es de Marruecos y decide no romper del todo con su país de origen.

Estos datos se mantienen en las mismas tendencias tanto en familias de ANCE y familias ASC.

Un dato que nos parecía de gran importancia es el número de individuos que vive en casa²⁹ y las relaciones entre ellos.

Mientras, según el Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística (INE), en su publicación de diciembre de 2004 “Censos de Población y Viviendas 2001. Cambios en la composición de los hogares” nos comenta como un rasgo a destacar de las familias españolas es que cada vez están compuestas por menos miembros. Si atendemos a datos censales, en 30 años el tamaño medio de los hogares ha pasado de ser de casi cuatro personas a una cifra por debajo de los tres. Por su parte, la Ciudad Autónoma de Ceuta presenta el índice mayor en el ámbito nacional con 3,7 miembros. Estos datos cobran un carácter significativamente diferenciado en nuestra muestra, no olvidemos que estas familias son en un 86,3 % musulmanas, y que las tasas de natalidad como ya se ha dicho se sitúan en las mismas por encima de la media nacional. En nuestra muestra el tamaño medio de los hogares es de más de cinco miembros.

En 1991, los hogares compuestos por seis miembros o más suponían un 8 % del total. En diez años este porcentaje se ha reducido al 4%. Sin embargo los hogares aquí estudiados están compuestos por seis o más miembros en un 62,6 %.

El tipo de hogares más frecuentes son los compuestos por dos (25,2%) y cuatro miembros (21,5%). En la muestra estudiada los más frecuentes son los de seis con un 26 % y los de cinco con un 21,1 %. Aparecen hogares compuestos por nueve en un 10,6% y por más de diez en otro 10,6%.

8.1.7.2. SITUACIÓN DE LOS EQUIPAMIENTOS O BIENES DE CONSUMO COLECTIVO

Vamos a abordar los bienes de consumo colectivo atendiendo a los siguientes equipamientos:

- a) Equipamientos sanitarios.
- b) Equipamientos deportivos.
- c) Equipamientos escolares.
- d) Equipamientos culturales.
- e) Transportes colectivos.

²⁹ El tamaño medio de las viviendas es de 60m².

8.1.7.2.1. Equipamientos sanitarios

No existen centros de salud o ambulatorios en las inmediaciones de la barriada.

8.1.7.2.2. Equipamientos deportivos

En las cercanías del centro, en el corazón de la barriada a la que atiende preferencialmente, se encuentra una instalación deportiva, el Pabellón Municipal “Díaz-Flor” que está destinada a la práctica de un gran número de actividades deportivas: piscina, pista deportiva, sala de judo, aeróbic y musculación.

Esta instalación ha revitalizado la zona, pero a pesar de ello, no es una instalación de uso directo por los chicos/as de la zona. Las actividades que en ella se desarrollan son: de pago o las propias que el Instituto Ceutí de Deportes organiza en el ámbito escolar. De este modo, el uso que hace un escolar del CP Federico García Lorca es el mismo que hace cualquier escolar ceutí, exclusivamente cuando participa con su centro o si se abona a una de las actividades deportivas que se desarrolle.

8.1.7.2.3. Equipamientos escolares

En la zona contamos, únicamente, con el propio centro de estudio, el CP Federico García Lorca.

Esta previsto para el curso 2006/07 la apertura de un centro de Educación Secundaria. Los criterios de adscripción de centros a este IES ya han sido motivo de numerosas críticas. En unos meses se podrá confirmar, aunque ahora podemos adelantar que el porcentaje de alumnado de lengua materna distinta a la de la escuela (musulmanes) puede rondar el 95 %. Como veremos cuando presentemos los datos y conclusiones sobre la variable bilingüismo en el alumnado, esta actuación ministerial poco favorecerá las orientaciones que los más de ochenta años de estudios sobre educación bilingüe hacen al respecto.

8.1.7.2.4. Equipamientos culturales

De los centros culturales de la zona hay que destacar las escuelas de coránicas de carácter religioso-cultural, con una participación cada día mayor en la vida del

barrio, como puede verse en los datos sobre AE en el alumnado; y un par de locales social de la barriada con muy poca actividad, debido a que sólo tienen funcionamiento cuando se ejecutan los planes de empleo por parte de la ciudad, interrumpiendo la programación prevista en el momento que la persona destinada al mismo cumple los nueve meses de contrato estipulados en dichos planes.

Los datos manejados nos reflejan una sociedad totalmente desarticulada quizá consecuencia de la falta de equipamientos socio-urbanísticos que faciliten el encuentro entre los ciudadanos.

8.1.7.2.5. Transportes colectivos

La barriada se encuentra bien comunicada. No existen diferencias con el resto de barriadas ceutíes.

8.1.7.3. NIVELES SOCIO-INSTRUCTIVOS DE LA POBLACIÓN

Se hace necesario iniciar el análisis de esta variable haciendo mención a la relación que ha tenido en la conformación del entorno el fenómeno de la inmigración. El efecto de la misma ha tenido, si bien con un carácter particular respecto a lo que puede ser cualquier barrio de cualquier otra ciudad española peninsular, una alta repercusión.

Desde hace ya varias décadas la población de Ceuta ha venido experimentando un crecimiento con relación a la población musulmana. Es a partir de la década de los ochenta cuando se produce un crecimiento exponencial de la misma en Ceuta. Este aumento viene condicionado por:

- 1º. De un lado, un flujo constante de marroquíes que se asientan en Ceuta por motivos de lazos matrimoniales;
- 2º. De otro, el crecimiento natural de la población musulmana ceutí, con un índice de natalidad, claramente superior, al resto del territorio español y a la propia población ceutí de las otras culturas, especialmente respecto a la cristiana.

Todo esto conforma la situación demográfica actualmente de la Ciudad Autónoma de Ceuta, con una minoría mayoritaria musulmana. Y a su vez, la de algunos barrios de la misma; entre ellos el que estamos analizando.

Buena parte de la población de la barriada lleva menos de dos décadas en la misma, de lo que fue un barrio de pescadores, mayoritariamente formado por familias cristianas, hoy día queda escasas muestras. La mayoría de las familias que hoy viven en el barrio se han incorporado no hace muchos años, y buena parte de ellas, al menos uno de sus miembros, es ciudadano proveniente de la inmigración, marroquí que se ha unido en matrimonio con algún/a chica/o de la zona. Esta situación ha hecho que las familias originarias del entorno hayan ido abandonándolo para adquirir nuevas casas más cercanas a la zona centro de la ciudad, situación que no es exclusiva ni de este entorno, ni de esta ciudad, pero que en Ceuta tiene un marcado acento, pues va convirtiendo a numerosos barrios en concentraciones poco saludables para la cohesión social que una ciudad como Ceuta necesita.

Se ha creído conveniente hacer esta aclaración inicial, pues ella por sí misma puede explicar los bajos niveles socio-instructivos que presentan las familias del entorno.

En lo que se refiere a la *situación laboral de las familias* del entorno puede decirse que:

- a. Las tasas de desempleos son más elevadas que en los barrios del centro de la ciudad y por supuesto de la media nacional. Existe una clara diferenciación en la situación laboral de hombres y mujeres.
- b. La mayor parte la población que tiene un empleo, pertenece a la clase trabajadora. Siendo la construcción y el sector de servicios los más frecuentados.
- c. Existe una clara economía sumergida en muchas familias, que si bien reconocen no tener ningún empleo, los bienes materiales que poseen junto con las características de la ciudad, frontera con Marruecos, evidencian que viven de actividades que todos conocemos pero que son difíciles de demostrar.

Los niveles instructivos de las familias del entorno:

- a) Con carácter general el nivel instructivo de la población es bajo.
- b) Si tuviéramos que hablar de la generación anterior, la de los/as padres/madres con hijos en edad escolar, diríamos que:
 1. Alrededor de una cuarta parte de los hombres no asistieron nunca a la escuela.

2. En torno a un 60 % de ellos no completaron la enseñanza básica, circunstancia que unida al escaso dominio del castellano más allá de su función coloquial de buena parte de la población que conforma la barriada les acerca a situaciones de analfabetismo funcional.
3. Sólo uno de cada diez hombres tiene estudios primarios completos.
4. Menos de un 5% de ellos posee estudios superiores.

En mujeres los indicadores muestran tasas inferiores.

1. El porcentaje de las mismas que no asistieron nunca a la escuela ronda el 35%.
2. Una de cada cuatro no sabe leer ni escribir.
3. Alrededor de la mitad de ellas no completó la enseñanza básica, aspecto que al igual que en los hombres, al unirlo a que buena parte de ellas son dariya parlantes, con escaso dominio del castellano, al menos en su nivel académico, hacen que se puedan considerar analfabetas funcionales.
4. Los estudios medios y superiores son, al igual que en los hombres, escasos.

Lo más paradójico es que las últimas generaciones a pesar de haber suavizado las tasas de analfabetismo (total o funcional) de sus padres y abuelos, tampoco llegan más allá de los estudios obligatorios.

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”



8.2. DATOS RELATIVOS AL ALUMNADO

Parece conveniente iniciar este apartado con los datos presentados con anterioridad en la muestra.

| CARACTERÍSTICA DE LA MUESTRA ESTUDIADA DE ALUMNADO | | | | | | | |
|--|-----------------|------|---------------|------|-----------------|------|-------|
| TOTAL DE LA MUESTRA ESTUDIADA: 138 SUJETOS (44,37 %) | | | | | | | |
| POBLACIÓN: 311 SUJETOS | | | | | | | |
| EDUCACIÓN PRIMARIA | | | | | | | |
| | E.P. 1er. CICLO | | E.P. 2º CICLO | | E.P. 3er. CICLO | | TOTAL |
| | 1ER. N | 2º N | 1ER. N | 2º N | 1ER. N | 2º N | |
| ANCE | 14 | 13 | 7 | 9 | 11 | 15 | 69 |
| ASC | 14 | 13 | 7 | 9 | 11 | 15 | 69 |
| MUESTRA TOTAL | 54 | | 32 | | 42 | | 138 |
| POBLACIÓN | 103 | | 103 | | 105 | | 311 |

Tabla 45. Relación entre población y muestra.

Como podemos observar, el alumnado estudiado, un total de 138 individuos, se encuentra en la etapa de Educación Primaria: 54 alumnos/as de primer ciclo, 32 del segundo y 42 del último ciclo. En cada uno de los niveles y ciclo aparece un número de ANCE igual al de ASC (tabla 45).

8.2.1. EDAD DEL ALUMNADO

Las edades de la muestra están comprendidas entre los 6 y 13 años (véase Fig. 9 y tabla 27: 227). La media de edad se sitúa en 9,08 años.

El valor que presenta una mayor frecuencia de aparición son los 7 años. Este dato toma su justificación en la idea que en el ámbito de centro tiene la plantilla en centrar los mayores esfuerzos de compensación en el final del primer ciclo.

La media de edad del grupo de ANCE es de 9,18 años; mientras que la del ASC es algo inferior, 8,98 años. Esto se debe, fundamentalmente, al porcentaje de repetidores que se agrupan en el alumnado de compensación educativa.

Tras haberle pasado a esta variable las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y las de bondad de ajuste (Ji^2) podemos decir que no muestra una distribución normal, como la población ni existe igual proporción en la distribución de las variables; es por ello que no podemos inferir nada respecto a la edad.

8.2.2. SEXO

La variable sexo tras pasarle la prueba de ajuste (binomial) presenta igual proporción en la distribución. De hecho un 54,3% de la muestra son hombres y un 45,7% mujeres (véase Fig. 10: 227).

Sin embargo esta variable no se distribuye por igual en los grupos de ANCE y ASC. *En estos se aprecian diferencias significativas.*

8.2.3. CULTURA/RELIGIÓN

Los datos que sobre cultura del alumnado³⁰ nos indican que un 86,2 % de la muestra es de cultura/religión musulmana, un 10,9 % cristiana y el 2,8 % restante se reparte a partes iguales entre mestiza y gitana (véase Fig. 11: 224) –tabla 46–.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | MUSULMANA | 119 | 86,2 | 86,2 | 86,2 |
| | CRISTIANA | 15 | 10,9 | 10,9 | 97,1 |
| | MESTIZA | 2 | 1,4 | 1,4 | 98,6 |
| | GITANA | 2 | 1,4 | 1,4 | 100,0 |
| | Total | 138 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 46. Cultura de las familias.

Un elemento de su identidad cultural es la lengua materna del alumnado, que por la importancia que en el estudio se le concede se tratará en el siguiente apartado, de manera específica.

³⁰ Como se verá más adelante, utilizando la población escolar ceutí al completo, se llevará a cabo el análisis inferencial entre la variable cultura del alumnado y su pertenencia al programa de Educación Compensatoria.

8.2.4. LENGUA MATERNA DEL ALUMNADO

Vamos a analizar un factor de una de las variables más notables del estudio, el bilingüismo.

El fenómeno del bilingüismo en la muestra es patente, un 87,6 % del alumnado son potencialmente alumnos/as bilingües. El 86,2% de la muestra son alumnos que ingresaron en la escuela con una lengua materna, el dariya, distinta a la que la escuela utiliza. Un 1,4 % del alumnado entra a la escuela habiendo tenido en el seno familiar contacto con dos lenguas, las lenguas de sus padres el castellano y el dariya. El resto del alumnado posee como lengua materna el castellano, la propia de la escuela.

Esta circunstancia se mantiene en la población a la que nuestra muestra trata de representar, el colegio público Federico García Lorca, con un 88,02% de alumnado potencialmente bilingüe.

Situación parecida se da en el sistema educativo ceutí con un total de 8 centros públicos con porcentajes muy por encima del 75% de alumnado con una lengua distinta a la que utiliza la escuela en el curso actual (2005/06):

1. CP Pablo Ruiz Picasso, con un 100% de su alumnado.
2. CP Príncipe Felipe con un 100 % de su alumnado.
3. CP Reina Sofía, con un 99,83 % de su alumnado.
4. CP Ramón y Cajal con un 97,26% de su alumnado.
5. CP Andrés Manjón, con un 94,98% de su alumnado
6. CP Federico García Lorca, con un 88,02 % de su alumnado en el curso estudiado (2004/05) y un 91,65 % en el actual.
7. CP Rosalía de Castro, con un 86,38%.
8. CP Santa Amelia, con un 83,46.

Esta realidad nos obliga a atender en nuestro estudio al fenómeno del bilingüismo con el interés que merece. Y el propio sistema educativo ceutí ha tenerla como referente de investigaciones al objeto de que las prácticas educativas en situaciones como las nombradas ofrezcan los mejores resultados para el alumnado en general.

8.2.5. CAPACIDADES GENERALES: INTELIGENCIA Y RAZONAMIENTO LÓGICO (SEXTO; RAZONAM. ABSTRACTO)

Las puntuaciones alcanzadas por los distintos grupos de alumnado, tanto ASC como ANCE, en los diferentes niveles y ciclos son las que se presentan en la tabla 47. Se han elaborado estas tablas resumen debido a que los datos aparecen más detallados en el contraste de hipótesis es por lo que aquí sólo se presenta una síntesis de los mismos para no reiterarlos.

En las tablas aparecen seis columnas que tratan:

1. El tipo de prueba aplicada al alumnado.
2. La variable de agrupación utilizada.
3. El rango promedio obtenido por cada uno de los valores de la variable de agrupación (Ej. ANCE: alumnado necesitado de compensación educativa que pertenece al programa de Educación compensatoria; ASC: alumnado que no pertenece al programa de Educación Compensatoria).
4. El tipo de análisis inferencial utilizado (U-Mann Whitney, H de Kruskal-Wallis, tablas de contingencia,...)
5. El número de sujetos sondeados.
6. La significación que implica si hay o no diferencias significativas entre los valores de dicha variable de agrupación en los resultados obtenidos en esa prueba. Se entenderá que hay diferencias cuando lo tengamos en letra negrita.

Se aprecian diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por el alumnado en la prueba de inteligencia en todos los niveles y ciclos a excepción del primer nivel del segundo ciclo, a favor del alumnado que no recibe compensación educativa –Fig. 39-.

| PRUEBA | VARIABLE DE AGRUPACIÓN | Rango Promedio | TIPO DE CONTRASTE | Nº | Sig. |
|--------|------------------------|----------------|-------------------|----|--------------|
| G1 | ANCE | 9,89 | U de Mann Whitney | 28 | 0,003 |
| | ASC | 19,11 | | | |

| | | | | | |
|----|------|-------|----------------------|----|--------------|
| G2 | ANCE | 8,19 | U de Mann Whitney | 26 | 0,000 |
| | ASC | 18,81 | | | |
| G3 | ANCE | 6,14 | U de Mann Whitney | 14 | 0,219 |
| | ASC | 8,86 | | | |
| G4 | ANCE | 6,39 | U de Mann Whitney | 18 | 0,012 |
| | ASC | 12,61 | | | |
| G5 | ANCE | 6,18 | U de Mann Whitney | 22 | 0,000 |
| | ASC | 16,82 | | | |
| G6 | ANCE | 9,63 | U de Mann Whitney | 30 | 0,000 |
| | ASC | 21,37 | | | |

Tabla 47. Puntuaciones en las pruebas de inteligencia desde 1º a 6º.

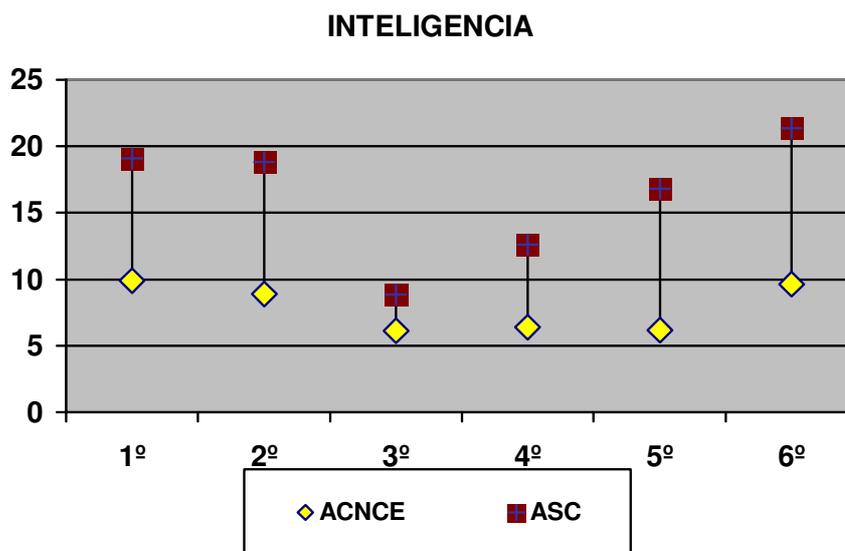


Figura 39. Puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general en los distintos cursos.

Las puntuaciones alcanzadas en las pruebas de razonamiento lógico por los distintos grupos de alumnado, tanto ASC como ANCE, en los diferentes niveles y ciclos son las que se presentan en la tabla 48.

| PRUEBA | VARIABLE DE AGRUPACIÓN | Rango promedio | TIPO DE CONTRASTE | Nº | Sig. |
|--------|------------------------|----------------|-------------------|----|--------------|
| RA1 | ANCE | 11,61 | U de Mann Whitney | 28 | 0,048 |
| | ASC | 17,39 | | | |
| RA2 | ANCE | 8,88 | U de Mann Whitney | 26 | 0,002 |
| | ASC | 18,12 | | | |
| RA3 | ANCE | 8,29 | U de Mann Whitney | 14 | 0,476 |
| | ASC | 6,71 | | | |
| RA4 | ANCE | 7,22 | U de Mann Whitney | 18 | 0,062 |
| | ASC | 11,78 | | | |
| RA5 | ANCE | 9,86 | U de Mann Whitney | 22 | 0,234 |
| | ASC | 13,14 | | | |
| RA6 | ANCE | 9,60 | U de Mann Whitney | 30 | 0,000 |
| | ASC | 21,40 | | | |

Tabla 48. Puntuaciones en las pruebas de razonamiento desde 1º a 6º.

Sólo se aprecian diferencias significativas en los siguientes niveles: primer y segundo nivel del primer ciclo, y segundo nivel del tercer ciclo a favor del alumnado que no recibe compensación educativa –Fig.40-.

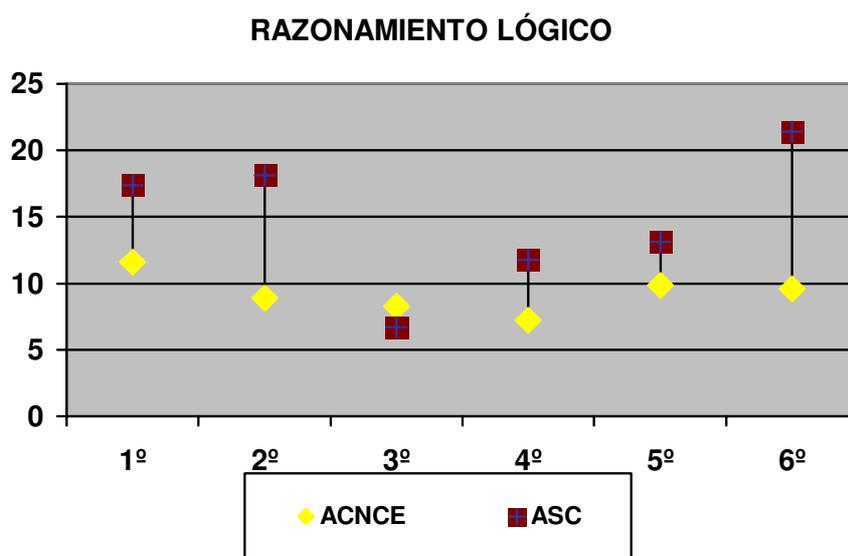


Figura 40. Puntuaciones obtenidas en la prueba de razonamiento lógico en los distintos cursos.

8.2.6. TÉCNICAS DE BASE: MEMORIA, IMAGINACIÓN Y ATENCIÓN

Los datos de la tabla 50 sobre las puntuaciones obtenidas por el alumnado en las *pruebas de memoria* nos indican que se aprecian diferencias significativas en los primeros niveles de los tres ciclos –Fig. 41- .

| PRUEBA | VARIABLE DE AGRUPACIÓN | Rango promedio | TIPO DE CONTRASTE | Nº | Sig. |
|--------|------------------------|----------------|-------------------|----|--------------|
| M1 | ANCE | 11,11 | U de Mann Whitney | 28 | 0,028 |
| | ASC | 17,89 | | | |
| M2 | ANCE | 10,69 | U de Mann Whitney | 26 | 0,060 |
| | ASC | 16,31 | | | |
| M3 | ANCE | 9,79 | U de Mann Whitney | 14 | 0,028 |
| | ASC | 5,21 | | | |
| M4 | ANCE | 8,00 | U de Mann Whitney | 18 | 0,228 |
| | ASC | 11,00 | | | |
| M5 | ANCE | 7,32 | U de Mann Whitney | 22 | 0,002 |
| | ASC | 15,68 | | | |
| M6 | ANCE | 13,10 | U de Mann Whitney | 30 | 0,134 |
| | ASC | 17,90 | | | |

Tabla 50. Puntuaciones en las pruebas de memoria desde 1º a 6º.

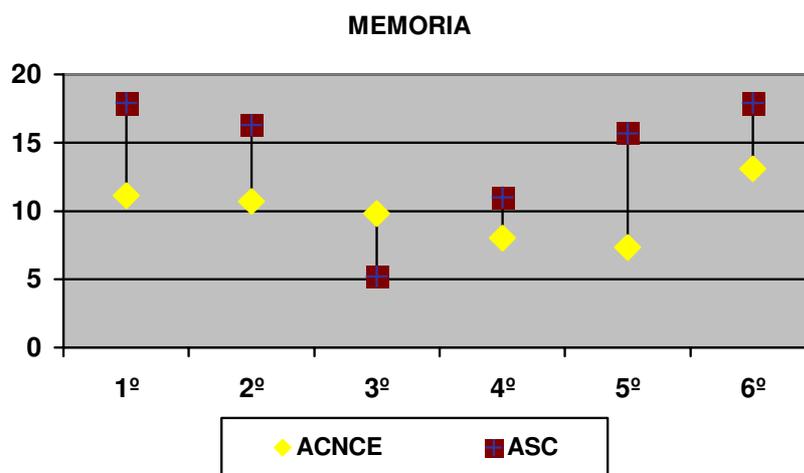


Figura 41. Puntuaciones obtenidas en la prueba de memoria en los distintos cursos.

En la tabla 51 sobre las puntuaciones obtenidas por el alumnado en las *pruebas de imaginación* se aprecian diferencias significativas en todos los niveles y ciclos a favor del alumnado que no recibe compensación educativa –Fig. 42-.

| PRUEBA | VARIABLE DE AGRUPACIÓN | Rango promedio | TIPO DE CONTRASTE | Nº | Sig. |
|--------|------------------------|----------------|--------------------|----|--------------|
| I1 | ANCE | 9,57 | Kolgomorov-Smirnov | 28 | 0,001 |
| | ASC | 19,43 | | | |
| I2 | ANCE | 7,50 | Kolgomorov-Smirnov | 26 | 0,000 |
| | ASC | 19,50 | | | |
| I3 | ANCE | 4,50 | Kolgomorov-Smirnov | 14 | 0,007 |
| | ASC | 10,50 | | | |
| I4 | ANCE | 5,11 | Kolgomorov-Smirnov | 18 | 0,000 |
| | ASC | 13,89 | | | |
| I5 | ANCE | 7,18 | Kolgomorov-Smirnov | 22 | 0,002 |
| | ASC | 15,82 | | | |
| I6 | ANCE | 10,60 | Kolgomorov-Smirnov | 30 | 0,002 |
| | ASC | 20,40 | | | |

Tabla 51. Puntuaciones en las pruebas de imaginación desde 1º a 6º.

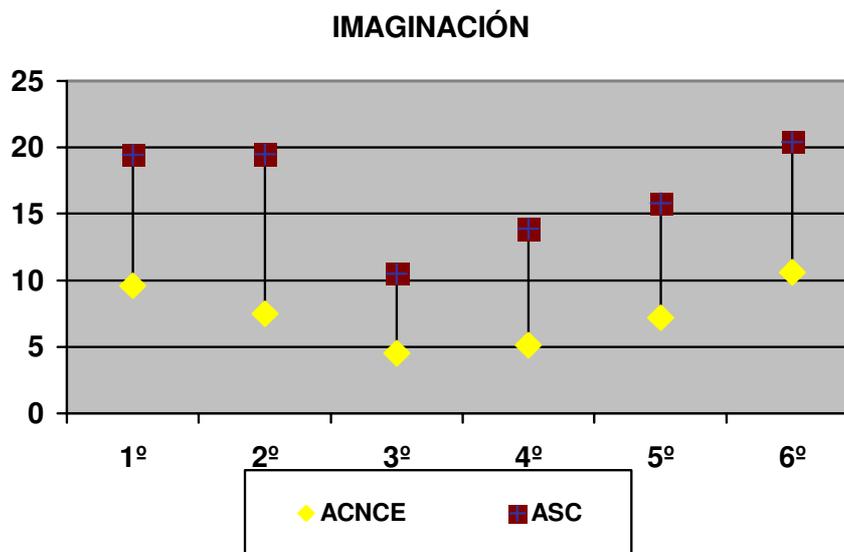


Figura 42. Puntuaciones obtenidas en la prueba de imaginación en los distintos cursos.

En la tabla 52 aparecen las puntuaciones obtenidas por el alumnado en las *pruebas de atención*. Sólo se aprecian diferencias significativas en el segundo nivel del primer ciclo, a favor de nuevo del alumnado que no pertenece al programa de Educación Compensatoria –Fig. 43-.

| PRUEBA | VARIABLE DE AGRUPACIÓN | Rango promedio | TIPO DE CONTRASTE | Nº | Sig. |
|--------|------------------------|----------------|--------------------|----|--------------|
| A1 | ANCE | 14,89 | Kolgomorov-Smirnov | 28 | 0,800 |
| | ASC | 14,11 | | | |
| A2 | ANCE | 9,38 | Kolgomorov-Smirnov | 26 | 0,006 |
| | ASC | 17,62 | | | |
| A3 | ANCE | 7,07 | Kolgomorov-Smirnov | 14 | 0,699 |
| | ASC | 7,93 | | | |
| A4 | ANCE | 8,17 | Kolgomorov-Smirnov | 18 | 0,285 |
| | ASC | 10,83 | | | |
| A5 | ANCE | 9,23 | Kolgomorov-Smirnov | 22 | 0,252 |
| | ASC | 13,77 | | | |

| | | | | | |
|----|------|-------|--------------------|----|-------|
| A6 | ANCE | 13,67 | Kolgomorov-Smirnov | 30 | 0,252 |
| | ASC | 17,33 | | | |

Tabla 52. Puntuaciones en las pruebas de atención desde 1º a 6º.

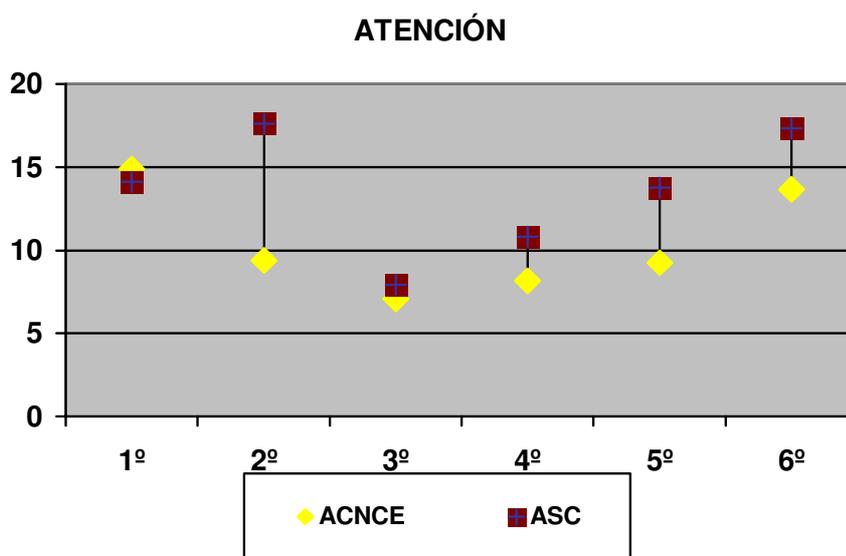


Figura 43. Puntuaciones obtenidas en la prueba de atención en los distintos cursos.

8.2.7. PRUEBAS DIAGNÓSTICAS DE LAS DIFICULTADES LECTOESCRITORAS Y PSICOMOTRICES: DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD

Los resultados obtenidos por el alumnado de la muestra en las pruebas diagnósticas de las dificultades lectoescritoras y psicomotrices: dislexia y psicomotricidad demuestran la existencia de diferencias significativas en todos los niveles y ciclos a favor del alumnado que no pertenece al programa –tabla 53-.

| PRUEBA | VARIABLE DE AGRUPACIÓN | TIPO DE CONTRASTE | Nº | Sig. |
|-----------------|------------------------|-----------------------|----|--------------|
| DIS-1 PSIC-1 | ANCE | Tabla de Contingencia | 28 | 0,77 |
| | ASC | | | |
| DIS-2 PSIC-2 | ANCE | Tabla de Contingencia | 26 | 0,000 |
| | ASC | | | |

| | | | | |
|-----------------|------|-----------------------|----|--------------|
| DIS-3 PSIC-3 | ANCE | Tabla de Contingencia | 14 | 0,133 |
| | ASC | | | |
| DIS-4 PSIC-4 | ANCE | Tabla de Contingencia | 18 | 0,000 |
| | ASC | | | |
| DIS-5 PSIC-5 | ANCE | Tabla de Contingencia | 22 | 0,039 |
| | ASC | | | |

Tabla 53. Puntuaciones en las pruebas de alteraciones lectoescritoras desde 1º a 5º.

8.2.8. NIVELES DE ADAPTACIÓN: ADAPTACIÓN PERSONAL, FAMILIAR, SOCIAL Y ESCOLAR

Las puntuaciones obtenidas por el alumnado en las pruebas que miden los distintos tipos de adaptación las podemos encontrar en las tablas 54 y 55.

| PRUEBA | VARIABLE DE AGRUPACIÓN | Rango promedio | TIPO DE CONTRASTE | Nº | Sig. |
|--------------------------------------|------------------------|----------------|--------------------|----|--------------|
| VALORACIÓN GLOBAL DE LA ADAPTACIÓN 1 | ANCE | 18,50 | Kolgomorov-Smirnov | 28 | 0,001 |
| | ASC | 10,50 | | | |
| ADAPTACIÓN ESCOLAR 2 | ANCE | 9,27 | Kolgomorov-Smirnov | 26 | 0,004 |
| | ASC | 17,73 | | | |
| ADAPTACIÓN SOCIAL 2 | ANCE | 12,19 | Kolgomorov-Smirnov | 26 | 0,381 |
| | ASC | 14,81 | | | |
| ADAPTACIÓN FAMILIAR 2 | ANCE | 13,65 | Kolgomorov-Smirnov | 26 | 0,917 |
| | ASC | 13,35 | | | |
| ADAPTACIÓN PERSONAL 2 | ANCE | 9,46 | Kolgomorov-Smirnov | 26 | 0,007 |
| | ASC | 17,54 | | | |
| ADAPTACIÓN ESCOLAR 3 | ANCE | 5,14 | Kolgomorov-Smirnov | 14 | 0,002 |
| | ASC | 9,86 | | | |

| | | | | | |
|-----------------------|------|------|--------------------|----|-------|
| ADAPTACIÓN SOCIAL 3 | ANCE | 7,36 | Kolgomorov-Smirnov | 14 | 0,108 |
| | ASC | 7,64 | | | |
| ADAPTACIÓN FAMILIAR 3 | ANCE | 5,14 | Kolgomorov-Smirnov | 14 | 0,061 |
| | ASC | 9,86 | | | |
| ADAPTACIÓN PERSONAL 3 | ANCE | 6,14 | Kolgomorov-Smirnov | 14 | 0,152 |
| | ASC | 8,86 | | | |

Tabla 54. Puntuaciones en las pruebas de adaptación desde 1º a 3º.

| PRUEBA | VARIABLE DE AGRUPACIÓN | Rango promedio | TIPO DE CONTRASTE | Nº | Sig. |
|-----------------------|------------------------|----------------|--------------------|----|--------------|
| ADAPTACIÓN ESCOLAR 4 | ANCE | 6,78 | Kolgomorov-Smirnov | 18 | 0,029 |
| | ASC | 12,22 | | | |
| ADAPTACIÓN SOCIAL 4 | ANCE | 6,83 | Kolgomorov-Smirnov | 18 | 0,031 |
| | ASC | 12,17 | | | |
| ADAPTACIÓN FAMILIAR 4 | ANCE | 6,83 | Kolgomorov-Smirnov | 18 | 0,033 |
| | ASC | 12,17 | | | |
| ADAPTACIÓN PERSONAL 4 | ANCE | 5,17 | Kolgomorov-Smirnov | 18 | 0,000 |
| | ASC | 13,83 | | | |
| ADAPTACIÓN ESCOLAR 5 | ANCE | 9,59 | Kolgomorov-Smirnov | 22 | 0,165 |
| | ASC | 13,41 | | | |
| ADAPTACIÓN SOCIAL 5 | ANCE | 8,27 | Kolgomorov-Smirnov | 22 | 0,374 |
| | ASC | 14,73 | | | |
| ADAPTACIÓN FAMILIAR 5 | ANCE | 10,27 | Kolgomorov-Smirnov | 22 | 0,019 |
| | ASC | 12,73 | | | |

| | | | | | |
|-----------------------|------|-------|--------------------|----|--------------|
| ADAPTACIÓN PERSONAL 5 | ANCE | 7,82 | Kolgomorov-Smirnov | 22 | 0,007 |
| | ASC | 15,18 | | | |
| ADAPTACIÓN ESCOLAR 6 | ANCE | 11,73 | Kolgomorov-Smirnov | 30 | 0,019 |
| | ASC | 19,27 | | | |
| ADAPTACIÓN SOCIAL 6 | ANCE | 12,57 | Kolgomorov-Smirnov | 30 | 0,397 |
| | ASC | 18,43 | | | |
| ADAPTACIÓN FAMILIAR 6 | ANCE | 14,13 | Kolgomorov-Smirnov | 30 | 0,067 |
| | ASC | 16,87 | | | |
| ADAPTACIÓN PERSONAL 6 | ANCE | 12,70 | Kolgomorov-Smirnov | 30 | 0,081 |
| | ASC | 18,30 | | | |

Tabla 55. Puntuaciones en las pruebas de adaptación desde 4º a 6º.

Se aprecian diferencias significativas en el primer nivel del primer ciclo en adaptación general a favor del alumnado de Educación Compensatoria; en el segundo nivel del primer ciclo tanto en adaptación personal como escolar, ambos tipos de adaptación a favor del alumnado que no pertenece al programa; en el primer nivel del segundo ciclo en adaptación escolar a favor del alumnado que no pertenece al programa; en el segundo nivel del segundo ciclo en todos los tipos de adaptación a favor en todos los casos del alumnado que no pertenece al programa; en el primer nivel del tercer ciclo en los tipos de adaptación familiar y personal a favor, nuevamente del alumnado que no forma parte del programa y en el segundo nivel del tercer ciclo en adaptación escolar a favor del alumnado que no pertenece al programa –Fig. 44 y 45–.

Los tipos de adaptación que presentan más diferencias significativas son la personal y la escolar.

VALORACIÓN GLOBAL DE LA ADAPTACIÓN
1º

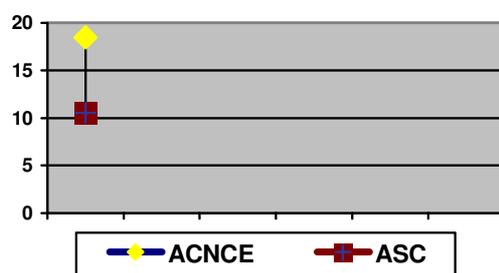


Figura 44. Puntuaciones obtenidas en la prueba de adaptación general en 1º.

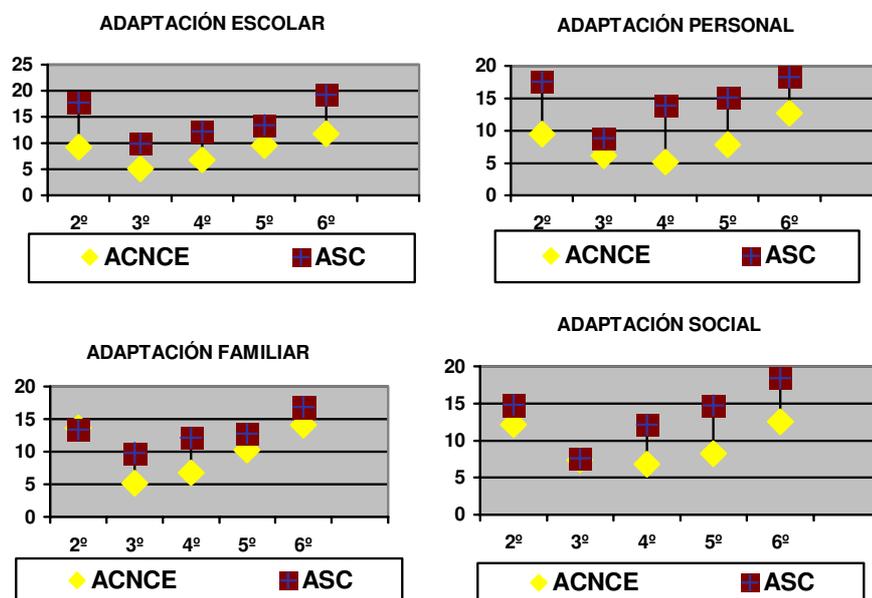


Figura 45. Puntuaciones obtenidas en la prueba de adaptación personal, familiar, escolar y social en los cursos de 2º a 6º.

8.2.9. APTITUDES ESPECÍFICAS: COMPRENSIÓN VERBAL, FLUIDEZ VERBAL, RAZONAMIENTO NUMÉRICO Y RAZONAMIENTO ESPACIAL

Los resultados que se desprenden de las pruebas sobre aptitudes específicas: comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento numérico y razonamiento espacial desvelan diferencias significativas en tanto en razonamiento numérico como en

fluidez verbal, ambas a favor del alumnado que no pertenece al programa – tabla 56 y Fig. 46-.

| PRUEBA | VARIABLE DE AGRUPACIÓN | Rango promedio | TIPO DE CONTRASTE | Nº | Sig. |
|--------|------------------------|----------------|--------------------|----|--------------|
| RS6 | ANCE | 13,03 | Kolgomorov-Smirnov | 30 | 0,121 |
| | ASC | 17,97 | | | |
| RN6 | ANCE | 10,10 | Kolgomorov-Smirnov | 30 | 0,001 |
| | ASC | 20,90 | | | |
| FV6 | ANCE | 10,90 | Kolgomorov-Smirnov | 30 | 0,004 |
| | ASC | 20,10 | | | |
| CV6 | ANCE | 13,13 | Kolgomorov-Smirnov | 30 | 0,132 |
| | ASC | 17,87 | | | |

Tabla 56. Puntuaciones en aptitudes específicas 6º.

APTITUDES ESPECÍFICAS 6º

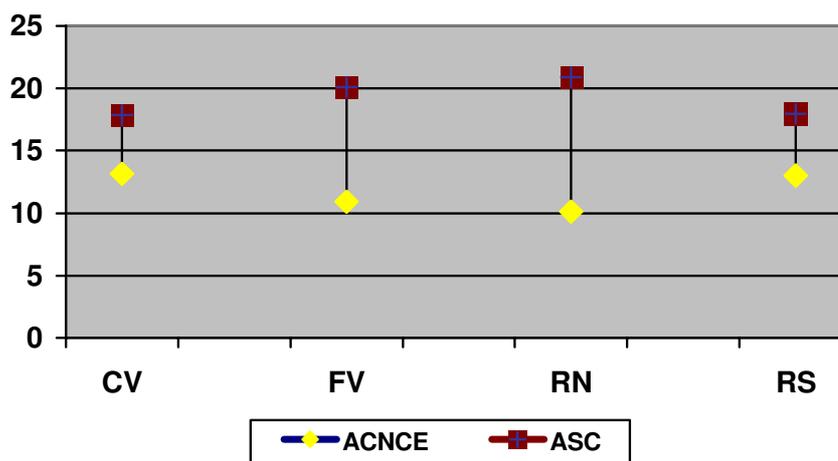


Figura 46. Puntuaciones obtenidas en las pruebas de aptitudes específicas en 6º.

8.2.10. RECORRIDO ESCOLAR DEL ALUMNADO

La información relativa a esta variable ha sido recogida a través del sondeo realizado con el *Informe del origen y el recorrido escolar del alumnado y seguimiento de la familia*. Este instrumento trata de responder a las variables que intentan medir el recorrido escolar del alumnado, así como, el propio seguimiento que la familia hace de él.

8.2.10.1. COMIENZO DE LA ESCOLARIDAD

Antes de analizar los datos que sobre el comienzo de la escolaridad se desprenden de la muestra se hace necesario puntualizar un dato de gran importancia en la comprensión de los mismos. El centro cuenta con unidades de Educación Infantil de tres años desde hace cuatro cursos académicos. De este modo a partir del segundo nivel del primer ciclo de Educación Primaria de la muestra el alumnado no pudo asistir a la misma antes de 4 años.

De este modo, vamos subdividir la muestra en dos bloques:

- a. La formada por aquellos alumnos/as que han tenido la posibilidad de comenzar la escolaridad en tres años en este centro.
- b. La constituida por los que tenían la posibilidad de iniciar la escolaridad en cuatro años en el CP Federico García Lorca.

Respecto a la primera muestra, formada por alumnado del primer nivel del primer ciclo de Educación Primaria, los datos (tabla 57) nos indican que:

- 1) A pesar de ser la primera promoción que opta a la incorporación en infantil de tres años, el índice que refleja, un 75%, es bastante elevado. En el curso siguiente, los chicos que están en 5 años, el porcentaje se acerca al 100%.
- 2) Todos los alumnos del primer nivel del primer ciclo han cursado la Educación Infantil, pues a pesar de ese 25 % que no se incorporó en tres años lo hicieron en cuatro.

En lo referente a la segunda muestra, formada por el resto del alumnado de Educación Primaria, los datos (tabla 57) nos indican que:

- 1) En un 98,55 % de la muestra consta la Educación Infantil cursada.

- 2) Conocida la circunstancia de no poder ingresar en tres años, la incorporación a EI fue a los cuatro años en los casos que la cursaron en un porcentaje de un 85,58 % ingresó en cuatro años, el resto lo hizo en cinco.

| | | ITEM 2 IDEM <<¿HA EMPEZADO A IR AL COLE DE EDUCACIÓN INFANTIL 3 AÑOS?>> | | | Total |
|-----------------|---------------------------------|---|-----|------------------------|-------|
| | | SI | NO | NO CONSTA COMO CURSADA | |
| NIVEL QUE CURSA | PRIMER NIVEL DEL PRIMER CICLO | 21 | 7 | 0 | 28 |
| | SEGUNDO NIVEL DEL PRIMER CICLO | 0 | 26 | 0 | 26 |
| | PRIMER NIVEL DEL SEGUNDO CICLO | 0 | 14 | 0 | 14 |
| | SEGUNDO NIVEL DEL SEGUNDO CICLO | 0 | 18 | 0 | 18 |
| | PRIMER NIVEL DEL TERCER CICLO | 1 | 19 | 2 | 22 |
| | SEGUNDO NIVEL DEL TERCER CICLO | 2 | 28 | 0 | 30 |
| Total | | 24 | 112 | 2 | 138 |

Tabla 57. Tabla de contingencia. Nivel que cursa:
* Ítem 2 <<¿ha empezado a ir al colegio de Educación Infantil 3 años?>>

Los datos referidos sobre el comienzo de la escolaridad presentados por el CIDE en el 2005 sobre alumnado en el ámbito nacional de sexto curso muestran algunos resultados dispares:

- 1) Un 46 % de la población del alumnado de sexto curso de EP inició la escolaridad antes de tres años. En nuestra muestra, no consta ningún caso de incorporación anterior a los tres años. Una explicación puede encontrarse en las circunstancias sociolaborales de buena parte de la población nacional muy diferentes con la de estas familias, con escasa incorporación de ambos miembros de la pareja al mercado laboral, circunstancia que puede que justifique que no se planteen la incorporación anterior a los tres años.
- 2) Existen unas tasas más altas de incorporación en tres años que en nuestra muestra. Un 42% del alumnado de sexto curso de Educación Primaria inició su escolaridad a los 3 años, mientras en nuestra muestra el porcentaje es de 15,21 % en total y si nos referimos al alumnado en el mismo curso que el

alumnado que el CIDE³¹ estudia, sólo aparece un 1,45 % de casos de incorporación en tres años.

- 3) La ausencia de oferta en EI de tres años lo explica, lo que no tiene tanta explicación es cómo ante poblaciones en situación de riesgo se tardó tanto en incorporar los tres años, máxime cuando casi la totalidad de este alumnado entra en la escuela con una lengua que no coincide con la que ésta utiliza como vehículo de enseñanza aprendizaje y además lo hace sin apenas contacto con el castellano, pues tanto en las familias, como en los entornos no es la lengua utilizada.
- 4) Los porcentajes de incorporación a los 5 años no muestran diferencias.

No se aprecian diferencias significativas respecto a estas variables al referirnos a ANCE y ASC.

8.2.10.2. REPETICIÓN DE CURSO

Un 10,1 % del alumnado ha repetido algún curso, destacando el segundo nivel del primer ciclo con un 5,8 % y el segundo nivel del segundo ciclo con un 3,6 % (Fig. 47).

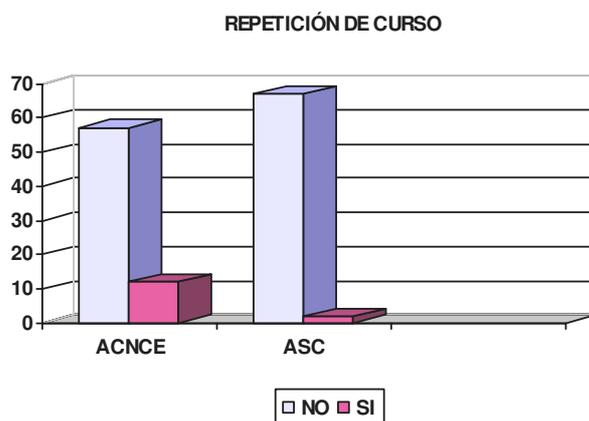


Figura 47. Repetición de curso del alumnado.

Evidentemente se aprecian diferencias significativas respecto a estas variables al referirnos a ANCE y ASC.

³¹ Los datos que sirven de control han sido extraídos de “Evaluación de la Educación Primaria 2003”, Pérez, M.J. (2005)

8.2.10.3. Seguimiento de las familias.

Un 62,3 % de las familias de la muestra participan asiduamente a las reuniones en el centro– Fig. 48-. Si ahondamos en el tipo de reuniones en las que participan, podemos apreciar que un 35,5 % de ellas sólo lo hace a las preceptivas, siendo un 5,1% el porcentaje de familias que asisten sólo a las puntuales –Fig. 49-. El porcentaje de familias que asiste tanto a reuniones preceptivas como puntuales interesándose por sus hijos/as es de un 21 %. Se da un alto porcentaje, un 38,4 % de familias que no asiste ni a las preceptivas ni a las puntuales.

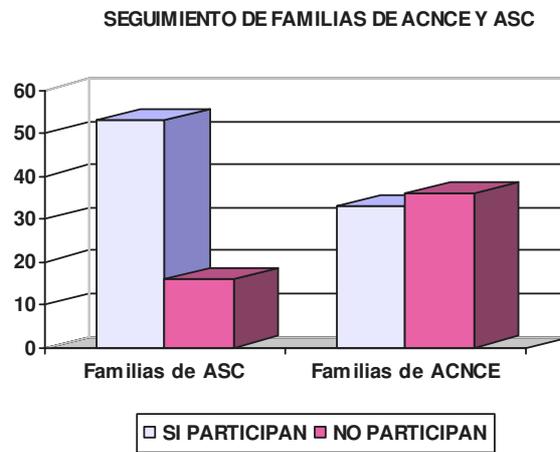


Figura 48. Seguimiento de familias de ANCE y ASC.

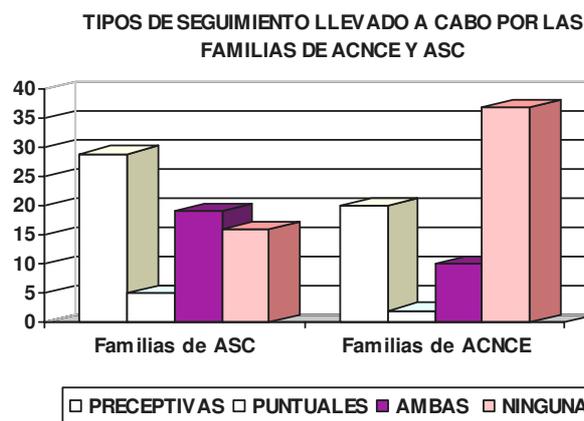


Figura 49. Tipo de seguimiento de familias de ANCE y ASC.

Cuando analizamos estos datos referido a familias de ANCE y ASC se aprecian diferencias significativas tanto en la asistencia a reuniones, cómo las referidas al tipo. Son las familias de ANCE las que menos participan de las reuniones. Es por ello que pueda decirse que el seguimiento e implicación familiar con respecto al proceso de aprendizaje de sus hijas/os es mayor en el ASC.

8.2.10.4. ¿HA SIDO EL ALUMNO/A SOMETIDO/A A EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA?

Sólo un 4,3 % del alumnado de la muestra ha sido sometido a evaluación psicopedagógica, todos ellos alumnos que pertenecen a Educación Compensatoria - Fig. 50-. Esto nos indica que, en un 95,7 % del ANCE la determinación de que el alumno/a ingrese en el programa de Educación Compensatoria, es del tutor/a, supuestamente coordinado con su equipo de ciclo, con una segunda valoración de los agentes de compensatoria.

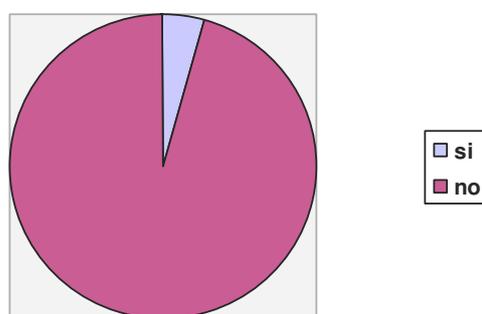


Figura 50. ¿Han sido sometidos a evaluación psicopedagógica?

8.2.10.4. ¿HA ASISTIDO A EDUCACIÓN COMPENSATORIA ANTERIORMENTE?

El 50,7 % del alumnado ha pertenecido al programa de Educación Compensatoria. Actualmente un 49,01 % de la población, del alumnado del centro, pertenece al programa de Educación Compensatoria en el momento del estudio (Fig. 51).

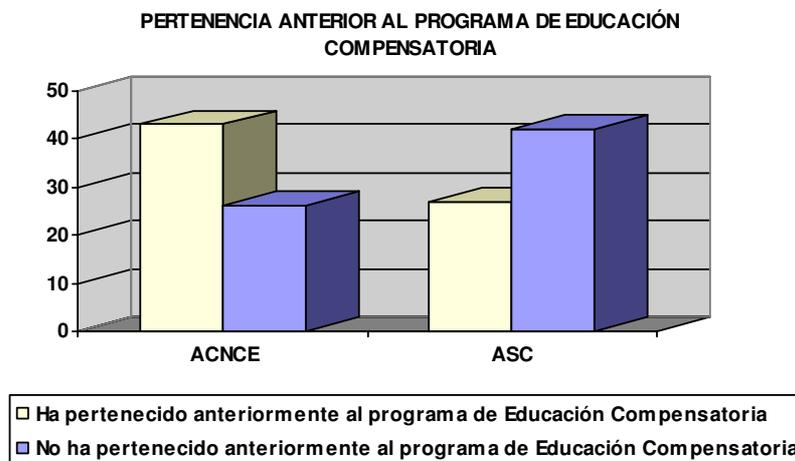


Figura 51. Pertenencia anterior al programa de Educación Compensatoria.

8.2.11. ABSENTISMO ESCOLAR

Las medias en absentismo presentada por el alumnado en cada trimestre son: 4´86, 3´70 y 2´96 en el primer, segundo y tercer trimestre, respectivamente.

La media en absentismo anual se sitúa en 11,50 faltas.

Aparecen diferencias significativas entre el absentismo presentado por el ANCE y el ASC en los siguientes casos:

- A. Los ANCE presentan una mayor tasa de absentismo en el primer trimestre (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000) – Tablas 58 y 59 -
- B. Los ANCE presentan una mayor tasa de absentismo en el segundo trimestre (sig. Asintónica –bilateral- = 0.005) – Tablas 58 y 59 -
- C. Los ANCE presentan una mayor tasa de absentismo en el tercer trimestre (sig. Asintónica –bilateral- = 0.004) – Tablas 58 y 59 -
- D. Los ANCE presentan una mayor tasa de absentismo durante el curso (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000) – Tablas 58 y 59 -

No se aprecian diferencias significativas dentro de los grupos de ANCE y ASC al relacionar las variables que miden el absentismo con variables como la edad, el sexo,...

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|------------------------------|-----|-------------------|-------------------|
| ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL PRIMER TRIMESTRE | ACNCE | 69 | 81,37 | 5614,50 |
| | ASC | 69 | 57,63 | 3976,50 |
| | Total | 138 | | |
| ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL SEGUNDO TRIMESTRE | ACNCE | 69 | 78,33 | 5404,50 |
| | ASC | 69 | 60,67 | 4186,50 |
| | Total | 138 | | |
| ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL TERCER TRIMESTRE | ACNCE | 69 | 78,25 | 5399,50 |
| | ASC | 69 | 60,75 | 4191,50 |
| | Total | 138 | | |
| ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL AÑO | ACNCE | 69 | 82,65 | 5703,00 |
| | ASC | 69 | 56,35 | 3888,00 |
| | Total | 138 | | |

Tabla 58. Absentismo escolar. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de contraste.

Estadísticos de contraste(a)

| | ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL PRIMER TRIMESTRE | ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL SEGUNDO TRIMESTRE | ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL TERCER TRIMESTRE | ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL AÑO |
|---------------------------|---|--|---|--|
| U de Mann-Whitney | 1561,500 | 1771,500 | 1776,500 | 1473,000 |
| W de Wilcoxon | 3976,500 | 4186,500 | 4191,500 | 3888,000 |
| Z | -3,727 | -2,828 | -2,855 | -4,019 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,000 | ,005 | ,004 | ,000 |

a Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 59. Absentismo escolar. Prueba de Mann-Whitney. Estadísticos de contraste.

8.2.12. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para verificar el estado de esta variable, y como ya se ha nombrado con anterioridad, se ha recabado información sobre la consecución de los objetivos mínimos en las etapas y ciclo cursados por el alumnado que pertenece al programa de Educación Compensatoria y el alumnado que no lo hace, así como, el rendimiento

obtenido por este en las áreas de lenguaje, matemáticas y conocimiento del medio, en los dos últimos años.

Como cabía esperar el análisis de esta información pone de manifiesto que entre el alumnado que pertenece al programa de Educación Compensatoria y el que no lo hace aparecen diferencias significativas siempre a favor de los últimos tanto en la consecución de los objetivos mínimos por ciclos y etapas, como en el rendimiento en las áreas de lenguaje, matemáticas y conocimiento del medio en los dos últimos años.

En resumen:

- A. Un porcentaje significativamente mayor de ASC (siempre en estos momentos³²) superaron los objetivos mínimos establecidos por el centro para la etapa de Educación Infantil (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000; Tablas 60 y 61).

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--|---|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| VALORACIÓN DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL | SATIS: FINALIZA LA ETAPA DE FORMA SATISFACTORIA | 31 | 62 | 93 |
| | INSATIS: FINALIZA LA ETAPA DE FORMA INSATISFACTORIA | 30 | 2 | 32 |
| | NO CONSTA POR DIFERENTES MOTIVOS | 8 | 5 | 13 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 60. Rendimiento académico <Valoración de la etapa de Educación Infantil. Tablas de contingencia.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 35,526 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 40,631 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 19,248 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,50.

Tabla 61. Rendimiento académico <Valoración de la etapa de Educación Infantil. Pruebas de Ji².

³² Algunos alumnos/as pueden que en cuando cursaban la Educación Infantil recibieran atención del programa, pero actualmente, no pertenecen al mismo.

- B. Del mismo modo, es el ASC el que muestra unos porcentajes significativamente mayores en cuanto a la consecución de los objetivos mínimos establecidos por el centro para el primer ciclo de la Educación Primaria (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000; Tablas 62 y 63).

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|---|---|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| VALORACION PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA | SATIS: FINALIZA LA ETAPA DE FORMA SATISFACTORIA | 24 | 38 | 62 |
| | INSATIS: FINALIZA LA ETAPA DE FORMA INSATISFACTORIA | 15 | 1 | 16 |
| | NO CONSTA POR DIFERENTES MOTIVOS | 3 | 3 | 6 |
| Total | | 42 | 42 | 84 |

Tabla 62. Rendimiento académico <Valoración del primer ciclo de Educación Primaria. Tabla de contingencia.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 15,411 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 17,888 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 6,315 | 1 | ,012 |
| N de casos válidos | 84 | | |

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

Tabla 63. Rendimiento académico <Valoración del primer ciclo de Educación Primaria. Prueba de Ji².

- C. El último ciclo de Educación Primaria analizado, el segundo, muestra las mismas tendencias. Es de nuevo el ANCE el que menos supera los objetivos mínimos establecidos en el centro para dicho ciclo (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000; Tablas 64 y 65).

D. El ASC obtienen resultado más altos en los dos últimos cursos en relación con el rendimiento académico en el área del lenguaje (sig. Asintónica – bilateral- = 0.000/0.000; Tablas 66, 67, 68 y 69).

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--|---|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| VALORACION SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA | SATIS: FINALIZA LA ETAPA DE FORMA SATISFACTORIA | 5 | 26 | 31 |
| | INSATIS: FINALIZA LA ETAPA DE FORMA INSATISFACTORIA | 18 | 0 | 18 |
| | NO CONSTA POR DIFERENTES MOTIVOS | 3 | 0 | 3 |
| Total | | 26 | 26 | 52 |

Tabla 64. Rendimiento académico <Valoración del segundo ciclo de Educación Primaria. Tabla de contingencia.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 35,226 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 44,695 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 29,854 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 52 | | |

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,50.

Tabla 65. Rendimiento académico <Valoración del segundo ciclo de Educación Primaria. Prueba de Ji².

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|---|---|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL CURSO ANTERIOR EN EL ÁREA DE LENGUAJE | PROGRESA ADECUADAMENTE Y CUMPLE LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 0 | 69 | 69 |
| | PROGRESA ADECUADAMENTE Y NO ALCANZA LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 22 | 0 | 22 |
| | NECESITA MEJORAR A PESAR DE SU ACI | 47 | 0 | 47 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tablas 66. Rendimiento académico en el curso anterior en el área del lenguaje Tabla de contingencia.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|----------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 138,000 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 191,309 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 104,473 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,00.

Tablas 67. Rendimiento académico en el curso anterior en el área del lenguaje. Prueba de Ji².

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|----------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 138,000 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 191,309 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 109,499 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,00.

Tablas 68. Rendimiento académico en el presente curso en el área del lenguaje. Prueba de Ji².

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|---|---|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL PRESENTE CURSO EN EL ÁREA DE LENGUAJE | PROGRESA ADECUADAMENTE Y CUMPLE LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 0 | 69 | 69 |
| | PROGRESA ADECUADAMENTE Y NO ALCANZA LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 18 | 0 | 18 |
| | NECESITA MEJORAR A PESAR DE SU ACI | 51 | 0 | 51 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 69. Rendimiento académico en el presente curso en el área del lenguaje Tabla de contingencia.

E. El rendimiento del ANCE presenta niveles significativamente inferior al presentando por el ASC en el área de matemáticas cuando atendemos a los dos últimos cursos. (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000/0.000; Tablas 70, 71, 72 y 73).

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--|---|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL CURSO ANTERIOR EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS | PROGRESA ADECUADAMENTE Y CUMPLE LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 0 | 69 | 69 |
| | PROGRESA ADECUADAMENTE Y NO ALCANZA LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 20 | 0 | 20 |
| | NECESITA MEJORAR A PESAR DE SU ACI | 49 | 0 | 49 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 70. Rendimiento académico en el curso anterior en el área de matemáticas. Tabla de contingencia.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|----------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 138,000 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 191,309 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 106,938 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,00.

Tabla 71. Rendimiento académico en el curso anterior en el área de matemáticas. Prueba de Ji².

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--|---|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL PRESENTE CURSO EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS | PROGRESA ADECUADAMENTE Y CUMPLE LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 0 | 69 | 69 |
| | PROGRESA ADECUADAMENTE Y NO ALCANZA LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 16 | 0 | 16 |
| | NECESITA MEJORAR A PESAR DE SU ACI | 53 | 0 | 53 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 72. Rendimiento académico en el presente curso en el área de matemáticas. Tabla de contingencia.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|----------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 138,000 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 191,309 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 112,155 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,00.

Tabla 73. Rendimiento académico en el presente curso en el área de matemáticas. Prueba de Ji².

- F. El rendimiento del ASC presenta niveles significativamente superiores al presentando por el ANCE en el área de conocimiento del medio cuando

atendemos a los dos últimos cursos. (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000/0.000; Tablas 74, 75, 76 y 77).

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|---|---|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL CURSO ANTERIOR EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO | PROGRESA ADECUADAMENTE Y CUMPLE LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 41 | 69 | 110 |
| | PROGRESA ADECUADAMENTE Y NO ALCANZA LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 1 | 0 | 1 |
| | NECESITA MEJORAR Y NO ALCANZA LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 26 | 0 | 26 |
| | NECESITA MEJORAR A PESAR DE SU ACI | 1 | 0 | 1 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 74. Rendimiento académico en el curso anterior en el área de conocimiento del medio. Tabla de contingencia.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 35,127 ^a | 3 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 46,023 | 3 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 34,109 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.

Tabla 75. Rendimiento académico en el curso anterior en el área de conocimiento del medio. Prueba de Ji².

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 39,981 ^a | 3 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 52,086 | 3 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 38,883 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.

Tabla 76. Rendimiento académico en el presente curso en el área de conocimiento del medio. Prueba de Ji².

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|---|---|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL PRESENTE CURSO EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO | PROGRESA ADECUADAMENTE Y CUMPLE LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 38 | 69 | 107 |
| | PROGRESA ADECUADAMENTE Y NO ALCANZA LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 1 | 0 | 1 |
| | NECESITA MEJORAR Y NO ALCANZA LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 29 | 0 | 29 |
| | NECESITA MEJORAR A PESAR DE SU ACI | 1 | 0 | 1 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 77 Rendimiento académico en el presente curso en el área de conocimiento del medio. Tabla de contingencia.

8.2.13. FRACASO ESCOLAR

Respecto a esta variable sólo cabe decir que el ANCE se encuentra en una situación significativamente de mayor riesgo ante el fracaso escolar que el ASC por las cuestiones analizadas, tales como:

- 1º. Las diferencias significativas que presenta en las tasas de rendimiento en las áreas instrumentales.
- 2º. Las diferencias significativas que presenta en la consecución de los objetivos mínimos de las etapas y ciclos cursados.
- 3º. Las mayores tasas de repetición experimentadas.
- 4º. Los índices más elevados de absentismo escolar.
- 5º. Así como todas las variables que le colocan en una situación de desventaja respecto al ASC.

Otros datos relacionados con el alumnado (los relativos a las **variables extraescolares y el bilingüismo**, al completo), se ha creído conveniente tratarlos en último lugar, de manera específica, por un doble motivo:

- 1°. Relacionado con el soporte que la exposición de los demás resultados pueden aportar al tratamiento de las mismas;
- 2°. Para destacar su importancia.

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”



8.3. DATOS REFERIDOS A LOS CENTROS DOCENTES CEUTÍES

Empezaré el tratamiento de esta variable haciendo un recordatorio de la extensión en kilómetros cuadrados de la Ciudad Autónoma de Ceuta, concretamente 18 Km².

Antes de analizar cualquier tipo de información, si se le preguntase a cualquier persona dedicada directamente en la gestión educativa o vinculada al campo educativo, sobre la posibilidad que un territorio tan reducido tiene en la gestión de la red escolar; a buen seguro nos contestaría que la Ciudad Autónoma de Ceuta, al menos por su extensión, tiene unas posibilidades enormes de organización de la red escolar.

Esa es al menos la opinión sobre la que se sustenta esta tesis. Las dimensiones bastante reducidas de la ciudad de Ceuta, ofrece unas posibilidades de gestión educativa muy difíciles de llevar a cabo en otras ciudades españolas.

Para confirmar las hipótesis relacionadas con estas variables se ha trabajado con toda la población de Educación Infantil y Primaria de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

De todos los datos que se han tenido que obtener para elaborar la tesis, han sido los que a continuación se presentarán los que más dificultad han generado. Se ha tenido que pasar centro por centro para recoger unos datos que, para la Dirección Provincial del MEC en Ceuta, no parecen tener mucho interés, debido a que no han sido ni recogidos ni publicados en los últimos años.

Hemos trabajado con toda la población escolar ceutí de Educación Infantil y Primaria. Un total de 8.017 alumnos/as: 2.565 alumnos/as de Educación Infantil y 5452 alumnos/as de Educación Primaria, de los 22 centros de Educación Infantil y Primaria de Ceuta: 16 de ellos públicos, 3 concertados y 1 con concierto en Educación Primaria pero privados en Educación Infantil³³.

³³ No se ha podido contar con el total de la población escolar de E. Infantil y E. Primaria debido a que los centros CC. La Inmaculada y CC. Santa María Micaela no han querido aportar los datos de su alumnado. Evidentemente, esto no hace más que reforzar las tesis planteadas en este estudio sobre la poca claridad que hay en relación a estos datos.

Evidentemente, para confirmar o no las hipótesis relacionadas con las variables escolares (adscripción de alumnado a centros, porcentaje de alumnado de cada lengua, ratios, etc.) no podíamos sino trabajar con toda la población.

Un resumen de la población lo encontramos en las siguientes tablas que hemos elaborado bajo dos criterios:

- 1º. Según el número de alumnado que hay en las etapas y ciclos de cada centro con relación a la lengua materna con la que ingresan en la escuela (tabla 78).
- 2º. Según el porcentaje de alumnado que hay en las etapas y ciclos de cada centro con relación a la lengua materna con la que ingresan en la escuela (tabla 79).

| CENTROS | ALUM.DE E.I. | | ALUM.DE E. PRIMARIA | | | | | | |
|---------|------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 2º CICLO | | 1ER. CICLO | | 2º CICLO | | 3ER. CICLO | | |
| | Alumnado L1= Dar'ya | Alumnado L1= Castell. | |
| 1 | 9 | 0 | 21 | 0 | 15 | 0 | 16 | 0 | CP PABLO RUIZ PICASSO |
| 2 | 135 | 9 | 93 | 6 | 90 | 8 | 88 | 12 | CP FEDERICO GARCÍA LORCA |
| 3 | 118 | 17 | 81 | 13 | 72 | 23 | 57 | 12 | CP SANTA AMELIA |
| 4 | 131 | 5 | 80 | 2 | 86 | 3 | 93 | 1 | CP RAMÓN Y CAJAL |
| 5 | 91 | 52 | 53 | 61 | 49 | 59 | 44 | 80 | CP LOPE DE VEGA |
| 6 | 95 | 5 | 71 | 3 | 59 | 3 | 59 | 4 | CP ANDRÉS MANJÓN |
| 7 | 80 | 65 | 48 | 54 | 36 | 40 | 44 | 47 | CP VALLE INCLÁN |
| 8 | 73 | 70 | 52 | 72 | 37 | 64 | 44 | 80 | CP MAESTRO JUAN MOREJÓN |
| 9 | 112 | 38 | 73 | 44 | 57 | 50 | 60 | 47 | CP MAESTRO JOSÉ ACOSTA |
| 10 | 37 | 37 | 23 | 28 | 20 | 22 | 12 | 35 | CP VICENTE ALEXANDRE |
| 11 | 123 | 0 | 96 | 0 | 92 | 0 | 107 | 0 | CP PRINCIPE FELIPE |
| 12 | 45 | 183 | 44 | 111 | 40 | 121 | 33 | 117 | CP ORTEGA Y GASSET |
| 13 | 61 | 6 | 38 | 9 | 44 | 5 | 41 | 9 | CP ROSALÍA DE CASTRO |
| 14 | 160 | 0 | 105 | 0 | 100 | 1 | 109 | 0 | CP REINA SOFIA |
| 15 | 94 | 49 | 67 | 30 | 60 | 32 | 65 | 35 | CP JUAN CARLOS I |
| 16 | 104 | 41 | 63 | 29 | 40 | 28 | 36 | 23 | CP MARE NOSTRUM |
| | 1468 | 577 | 1.008 | 462 | 897 | 459 | 908 | 502 | TOTAL = 6.281 |
| 17 | 37 | 128 | 31 | 93 | 26 | 96 | 26 | 93 | CC. SAN DANIEL |
| 18 | 6 | 122 | 7 | 90 | 7 | 100 | 10 | 94 | CC. SAN AGUSTIN |
| 19 | 28 | 120 | 23 | 84 | 31 | 77 | 24 | 105 | CC. BEATRIZ DE SILVA |
| 20 | 54 | 25 | 48 | 18 | 45 | 24 | 39 | 25 | CC. SEVERO OCHOA |
| | 125 | 395 | 109 | 285 | 109 | 297 | 99 | 317 | TOTAL= 1736 |

Tabla 78. Datos recabados en los distintos centros ceutíes. Número de alumnado que hay en las etapas y ciclos de cada centro con relación a la lengua materna con la que ingresan en la escuela.

La población escolar ceutí de Educación Infantil y Primaria se distribuye del siguiente modo:

A. Alumnado de Educación Infantil matriculado en la enseñanza pública: 2.045

niños/as. Con relación a la lengua con la que ingresa el alumnado en la escuela:

a) Castellano parlantes: 577 (28,21%)

b) No castellano parlantes: 1.468 (71,79%)

B. Alumnado de Educación Primaria matriculado en la enseñanza pública: 4236

a) Castellano parlantes: 1.423 (33,59 %)

b) No castellano parlantes: 2.813 (66,41%)

| CENTROS | ALUM. DE E. INFANTIL | | ALUM. DE E. PRIMARIA | | | | | | |
|---------|----------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|--------------------------|
| | 2º CICLO | | 1ER. CICLO | | 2º CICLO | | 3ER. CICLO | | |
| | % Alumnado LI= | % Alumnado LI= Castell. | % Alumnado | % Alumnado LI= Castell. | % Alumnado LI= Dariya | % Alumnado LI= Castell. | % Alumnado LI= Dariya | % Alumnado LI= Castell. | |
| 1 | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | CP PABLO RUIZ PICASSO |
| 2 | 92,46 | 7,54 | 93,94 | 6,06 | 91,84 | 8,16 | 88,00 | 12,00 | CP FEDERICO GARCÍA LORCA |
| 3 | 87,41 | 12,59 | 86,17 | 13,83 | 75,79 | 24,21 | 82,61 | 17,39 | CP SANTA AMELIA |
| 4 | 96,32 | 3,68 | 97,56 | 2,44 | 96,63 | 3,37 | 98,94 | 1,06 | CP RAMÓN Y CAJAL |
| 5 | 63,64 | 36,36 | 46,49 | 53,51 | 45,37 | 54,63 | 35,48 | 64,52 | CP LOPE DE VEGA |
| 6 | 95,00 | 5,00 | 88,75 | 11,25 | 95,16 | 4,84 | 93,65 | 6,35 | CP ANDRÉS MANJÓN |
| 7 | 55,17 | 44,83 | 47,06 | 52,94 | 47,37 | 52,63 | 48,35 | 51,65 | CP VALLE INCLÁN |
| 8 | 51,05 | 48,95 | 41,93 | 58,07 | 36,63 | 63,37 | 35,48 | 64,54 | CP MAESTRO JUAN MOREJÓN |
| 9 | 74,66 | 25,33 | 62,39 | 37,61 | 53,27 | 46,73 | 56,07 | 43,93 | CP MAESTRO JOSÉ ACOSTA |
| 10 | 50 | 50 | 45,10 | 54,90 | 47,62 | 52,28 | 25,53 | 74,47 | CP VICENTE ALEXANDRE |
| 11 | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | CP PRINCIPE FELIPE |
| 12 | 19,74 | 80,26 | 28,39 | 71,61 | 24,84 | 75,16 | 22,00 | 78,00 | CP ORTEGA Y GASSET |
| 13 | 91,04 | 8,96 | 80,85 | 19,15 | 89,79 | 10,21 | 82,00 | 18,00 | CP ROSALÍA DE CASTRO |
| 14 | 100 | 0 | 100 | 0 | 99,01 | 0,99 | 100 | 0 | CP REINA SOFIA |
| 15 | 65,73 | 34,57 | 69,07 | 30,93 | 65,22 | 24,78 | 65,00 | 35,00 | CP JUAN CARLOS I |
| 16 | 71,72 | 28,28 | 68,48 | 31,52 | 58,82 | 41,18 | 61,02 | 38,98 | CP MARE NOSTRUM |
| 17 | 22,42 | 77,58 | 25,00 | 75,00 | 21,23 | 78,77 | 21,85 | 78,15 | C.C. SAN DANIEL |
| 18 | 4,69 | 95,31 | 5,64 | 94,36 | 5,74 | 94,26 | 8,40 | 91,60 | CC. SAN AGUSTIN |
| 19 | 18,92 | 81,08 | 21,49 | 78,51 | 29,81 | 74,04 | 18,60 | 81,40 | CC. BEATRIZ DE SILVA |
| 20 | 68,35 | 31,65 | 72,72 | 27,28 | 65,22 | 34,78 | 60,93 | 39,07 | CC. SEVERO OCHOA |

Tabla 79. Datos recabados en los distintos centros ceutíes. Porcentaje de alumnado que hay en las etapas y ciclos de cada centro con relación a la lengua materna con la que ingresan en la escuela.

8.3.1. CRITERIOS DE ADSCRIPCIÓN DEL ALUMNADO

A continuación se expondrán los criterios de adscripción del alumnado que siguen los centros dependientes de la Dirección Provincial del MEC en Ceuta:

| Baremo: | |
|--|-----|
| ▪ Complementarios: Familia numerosa..... | 1,5 |
| ▪ Complementarios: Minusvalía física miembro familia..... | 1,5 |
| ▪ Otras circunstancia apreciadas por el Consejo Escolar..... | 1 |
| ▪ Proximidad Domicilio Familiar en Zona de Influencia..... | 4 |
| ▪ Proximidad Domicilio Laboral en Zona de Influencia..... | 4 |
| ▪ Proximidad Domicilio Familiar en Zona Limítrofe..... | 2 |
| ▪ Proximidad Domicilio Laboral en Zona Limítrofe | 2 |
| ▪ Hermanos en el centro: Primer hermano | 4 |
| ▪ Hermanos en el centro: Resto de hermanos | 3 |
| ▪ Renta Familiar <= SMI | 2 |
| ▪ Renta Familiar > SMI y <=(SMI *2) | 1 |
| Criterios para desempatar | |
| ▪ Mayor puntuación por hermanos en el centro | 1 |
| ▪ Mayor puntuación por proximidad domiciliaria | 2 |
| ▪ Criterio de Renta Familiar | 3 |
| ▪ Sorteo público ante Consejo Escolar | 4 |

SMI= Salario Mínimo Interprofesional de referencia: 8.589,00 €

Cuadro 3. Criterios de adscripción de alumnado a centros públicos.
Programa escuela (Dirección Provincial del MEC en Ceuta)

Criterios seguidos en la admisión de alumnado a centros:

Expuestos los criterios de adscripción del alumnado a los centros ceutíes, oficialmente dispuestos y extraoficialmente en muchas ocasiones incumplidos, creemos que es importante reseñar lo que la Dirección Provincial del MEC en Ceuta, explicita a las familias en la información general que les aporta a la hora de la elección por parte de las mismas de centros para sus hijos/as:

“2.- Los centros privados concertados, están subvencionados con dinero público y, por lo tanto, usted tiene derecho a solicitar plaza en ellos, como en cualquier otro de la ciudad.”³⁴

Evidentemente es un derecho muy pocas veces cumplidos para unos y no tanto para otros.

En el estudio se ha trabajado con otros datos de interés en relación con la adscripción de alumnado a centros, las zonas de influencia y límites³⁵ de cada uno de los centros según la Dirección Provincial del MEC en Ceuta. Este dato nos aportará mucha luz en cuantos aspectos se comenten una vez presentados todos los datos relativos a las variables escolares (si se quieren consultar, dirigirse a los anexos).

8.3.2. PORCENTAJE DE ALUMNADO SEGÚN SU LENGUA MATERNA

Porcentaje de alumnado de compensación educativa total del centro, de alumnado que no tiene L1 el castellano con relación al porcentaje de alumnado total del centro cuya L1 no es el castellano

La tabla 80 nos muestra que:

1. No puede decirse que a mayor porcentaje de alumnado con una lengua materna distinta al castellano el centro atiende a un mayor porcentaje de ANCE.
2. Del mismo modo, tampoco se puede afirmar que a mayor porcentaje de alumnado con una lengua materna distinta al castellano en los centros dicho alumnado presente porcentajes más elevados de pertenencia al programa.
3. Aunque se aprecia una moderada tendencia en ambas situaciones.

Esto nos permite afirmar que la lengua materna del alumnado en algunos centros no se considera una necesidad de compensación educativa. No olvidemos que el RD que rige las acciones de compensación educativa expone:

³⁴Fuente: Instrucciones Generales sobre admisión de alumnado. <http://www.ceuta-mec.org/Alumnado/Admision/Instrucciones%20impreso.pdf>

³⁵ En las composiciones que se han hecho sobre cada centro aparece este dato (pp.54-75).

“Segundo. Destinatarios- Las actuaciones de compensación educativa se desarrollan en los centros que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa, considerando como tal aquel que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular y, en el caso de alumnado inmigrante³⁶ y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza”³⁷

Comenzaremos por analizar el primer fenómeno que mediatiza la configuración de la identidad de los centros ceutíes.

Porcentaje de alumnado cuya L1 coincide con la lengua de la escuela y de alumnado cuya L1 no coincide con la lengua de la escuela³⁸.

A través de la presente variable, se abordará una cuestión fundamental en la “vida” de los centros ceutíes, el binomio lengua materna-lengua de la escuela. Para ello analizaremos el porcentaje de alumnado de cada cultura que hay en los distintos centros ceutíes.

Además se analizarán los porcentajes de alumnado con su lengua materna y su pertenencia o no al programa de Educación Compensatoria. Todo ello por etapas y ciclos.

Para facilitar la apreciación sobre las cuestiones que vamos a enunciar en este estudio respecto a la configuración de la red escolar en Ceuta, hemos elaborado unas composiciones con los datos obtenidos sobre los centros ceutíes. Estas composiciones tratan de mostrar tres realidades:

1. El porcentaje de alumnado que cada centro tiene respecto a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, desglosado por ciclos, atendiendo a los siguientes criterios:

³⁶ No podemos decir que este alumnado sea inmigrante. Pero sus padres o abuelos lo fueron en su momento, y es más con relación al desconocimiento de la lengua vehicular del sistema educativo presentan las mismas características que los primeros.

³⁷ Fuente: BOE 179. de 28 de julio de 1999. Orden del 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros educativos sostenidos con fondos públicos.

³⁸ Todos los datos son referidos al presente curso, 2005/06.

- a) La lengua materna con la que ingresa en la escuela, circunstancia que como se comentará en este estudio es fundamental en el éxito o fracaso del alumnado en determinadas condiciones socioeducativas.
 - b) La pertenencia a los programas de Educación Compensatoria con relación al anterior criterio.
2. La ubicación física del centro y los centros que se encuentran en sus cercanías.
 3. Las zonas de influencia de los centros en EI y EP, así como, las zonas limítrofes de los mismos según la Dirección Provincial del MEC en Ceuta.

| CENTROS PÚBLICOS (CURSO 2005/06) | Porcentaje de alumnado con una L1 distinta al castellano en cada centro. | Porcentaje de ANCE en el centro. | Porcentaje de ANCE con una L1 distinta al castellano en cada centro. |
|---|--|----------------------------------|--|
| CP PABLO RUIZ PICASSO | 100 % | 100 % | 100 % |
| CP PRINCIPE FELIPE | 100 % | 15,55 | 15,55 |
| CP REINA SOFIA | 99,83 % | 43,16 | 34,74 |
| CP RAMÓN Y CAJAL | 97,26 % | 19,95 | 19,74 |
| CP ANDRÉS MANJÓN | 94,98 % | 65,24 | 66,55 |
| CP FEDERICO GARCÍA LORCA (CURSO ESTUDIADO 04/05) | 88,02 % | 47,28 % | 49,01 % |
| CP FEDERICO GARCÍA LORCA | 91,65 % | 40,18 % | 40,39% |
| CP ROSALÍA DE CASTRO | 86,38 % | 32,39 | 34,24 |
| CP SANTA AMELIA | 83,46 % | 20,36 | 21,07 |
| CC. SEVERO OCHOA | 69,40 % | 29,14 | 36,02 |
| CP MARE NOSTRUM | 66,76 % | 24,45 | 30,45 |
| CP JUAN CARLOS I | 66,20 % | 19,70 | 19,23 |
| CP MAESTRO JOSÉ ACOSTA | 62,78 % | 10,81 | 11,59 |
| CP VALLE INCLÁN | 50,24 % | 11,11 | 18,29 |
| CP LOPE DE VEGA | 48,47 % | 4,91 | 4,64 |
| CP VICENTE ALEXANDRE | 42,99 % | 12,62 | 21,74 |
| CP MAESTRO JUAN MOREJÓN | 41,87 % | 4,47 | 6,80 |
| CP ORTEGA Y GASSET | 23,34 % | 1,87 | 4,94 |
| C.C. SAN DANIEL | 22,64 % | 18,49 | 32,50 |
| CC. BEATRIZ DE SILVA | 21,54 % | 7,99 | 7,55 |
| CC. SAN AGUSTIN | 6,88 % | 0 | 0 |

Tabla 80. Datos recabados en los distintos centros ceutíes. Porcentaje de ANCE total del centro, de alumnado que no tiene L1 el castellano con relación al porcentaje de alumnado total del centro cuya L1 no es el castellano.

Estos datos nos permitirán comprobar las incongruencias que presenta la adscripción del alumnado a los centros en la ciudad, cuyas consecuencias tan negativas tienen, desde el punto de vista de una educación bilingüe, para el éxito o fracaso escolar del alumnado.

8.3.3. RATIO

La ratio que presentan los centros de ceutíes en el actual año (curso 2005/06) es la siguiente –tabla 81-:

| | RATIO EN EDUC. INFANTIL | RATIO EN EDUC. PRIMARIA | RATIO EN EDUC. PRIMARIA | | | RATIO EN EL CENTRO |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|----------|------------|--------------------|
| | | | 1ER. CICLO | 2º CICLO | 3ER. CICLO | |
| CC. SEVERO OCHOA | 26,33 | 33,16 | 33 | 34,5 | 32 | 30,88 |
| C.C. SAN DANIEL | 27,5 | 30,42 | 31 | 30,5 | 29,75 | 29,44 |
| CC. SAN AGUSTIN | 21,33 | 30,42 | 31 | 30,5 | 29,75 | 27,38 |
| CP MAESTRO JUAN MOREJÓN | 23,83 | 29,08 | 31 | 25,25 | 31 | 27,33 |
| CP LOPE DE VEGA | 23,83 | 28,83 | 28,5 | 27 | 31 | 27,16 |
| CC. BEATRIZ DE SILVA | 24,66 | 28,33 | 26,75 | 26 | 32,25 | 27,11 |
| CP MAESTRO JOSÉ ACOSTA | 25 | 27,58 | 29,25 | 26,75 | 26,75 | 26,72 |
| CP REINA SOFIA | 26,66 | 26,25 | 26,25 | 25,25 | 27,25 | 26,38 |
| CP ORTEGA Y GASSET | 25,33 | 25,88 | 25,83 | 26,83 | 25 | 25,70 |
| CP FEDERICO GARCÍA LORCA | 24 | 24,75 | 24,75 | 24,5 | 25 | 24,61 |
| CP VICENTE ALEXANDRE | 24,66 | 23,33 | 25,50 | 21 | 23,5 | 23,77 |
| CP ROSALÍA DE CASTRO | 22,33 | 24,33 | 23,5 | 24,5 | 25 | 23,66 |
| CP PRINCIPE FELIPE | 20,5 | 24,58 | 24 | 23 | 26,75 | 23,22 |
| CP VALLE INCLÁN | 24,16 | 22,42 | 25,5 | 19 | 22,75 | 23 |
| CP RAMÓN Y CAJAL | 22,66 | 22,08 | 20,5 | 22,25 | 23,5 | 22,27 |
| CP SANTA AMELIA | 22,5 | 21,5 | 23,5 | 23,75 | 17,25 | 21,83 |
| CP MARE NOSTRUM | 24,17 | 18,25 | 23 | 17 | 14,75 | 20,22 |
| CP ANDRÉS MANJÓN | 16,66 | 17,08 | 20 | 15,5 | 15,75 | 16,94 |
| CP PABLO RUIZ PICASSO | 9 | 17,33 | 21 | 15 | 16 | 15,25 |
| CP JUAN CARLOS I | 23,83 | 24,08 | 24,25 | 23 | 25 | 24 |

Tabla 81. De los datos recabados en los distintos centros ceutíes. Ratio de los centros: totales, por etapas y ciclos.

El análisis detenido de los datos presentados relativos a la configuración de los centros ceutíes nos muestra situaciones bastante peculiares. Para llegar a ellas hemos seguido el siguiente camino (vamos a explicar el procedimiento de análisis con un ejemplo concreto):

1º. Primero, nos dirigimos a la ubicación geográfica de los centros expuesta en las figuras de cada composición.

Ej.: Nos dirigimos a la composición 4, 6 y 20 (p. 63, 65 y 79); cualquiera de estas composiciones nos mostrará la situación en plano de los tres centros tomados de ejemplo (los colegios públicos Lope de Vega y Andrés Manjón y el colegio concertado Beatriz de Silva). Observamos que los tres centros se encuentra en un área urbana muy reducida (a unos 500 metros unos de otros).

2º. A continuación, nos dirigimos a las zonas influencia de los centros establecidas por la Dirección Provincial del MEC en Ceuta (expuestas en las mismas composiciones). Siguiendo el ejemplo miramos como las zonas de influencia de los mismos ofrece muchas coincidencias.

3º. Por último, el simple hecho de observar con detenimiento los porcentajes de alumnado en términos de lengua materna o de cultura, nos llevará a apreciar discrepancias ofrecidas por los centros, que a pesar de su cercanía no son para nada similares en cuanto a adscripción de alumnado.

Los datos expuestos sobre los centros ceutíes nos confirman que el fenómeno de las concentraciones “artificiales” ha configurado la realidad de los centros de la ciudad.

Desde hace ya bastante tiempo, pero muy acentuado en la última década, se ha venido desarrollando un progresivo proceso de especialización social de algunos centros educativos ceutíes. Algunos centros han ido adquiriendo el cartel de centro para “sectores pudientes”, mientras otros, se han ido relegando para los sectores más desfavorecidos (Martínez, Gómez-Granell y Vila, 2004). Las palabras de Carbonell van en esta línea:

“La aplicación de determinadas políticas educativas ha favorecido la consolidación de dos redes escolares, de forma especialmente lacerante en determinadas comunidades autónomas: por un lado la pública, donde se escolarizan la práctica totalidad de los niños pertenecientes a familias en riesgo de marginación social y cultural; y por otra parte la privada, cada vez

más financiada con fondos públicos y donde se educan la mayor parte de los niños de las familias de estatus medio y alto del país” (Carbonell 2002a: 64)

En la Ciudad Autónoma de Ceuta este fenómeno alcanza cuotas mucho más significativas, el alumnado cuya lengua materna no es el castellano, en su mayoría musulmán, se ha convertido en estos últimos años en el mayoritario en los centros educativos ceutíes, al menos en las etapas inferiores. Este alumnado, que en su momento fue de origen inmigrado, se sitúa entre la primera generación inmigrada hasta cuatro o cinco generaciones. A pesar de ello, todo este alumnado entra en el mismo paquete de etiquetado, “alumnado musulmán”. Evidentemente, como toda población de origen inmigrado, se encuentra en peor situación social que la población autóctona; aunque esta circunstancia sería lógico que sucediera en aquellos sujetos que han llegado no hace mucho y no en otros que llevan ya tantas generaciones. Esto no evita, que la inmensa mayoría de población musulmana, sea llegada hace poco o mucho tiempo, pertenezca a los sectores más desfavorecidos de la población.

Si a esta realidad le unimos la política educativa seguida por el MEC en Ceuta en relación con la adscripción del alumnado llegaremos a la conclusión que no podemos asignar a estas políticas el adjetivo integrador, o decir que mejoran la cohesión social.

Este alumnado, cuya lengua materna no coincide con la de la escuela, como nos muestran los datos, se concentra en determinadas escuelas, normalmente de titularidad pública, y tienen muy poco contacto con el alumnado cuya lengua materna coincide con la de la escuela, es decir, castellano parlante, los cuales asisten a otras escuelas de titularidad pública o concertada.

Valga analizar los datos que nos aportan tres centros ceutíes, que hemos utilizado de ejemplo. Los tres se ubican en la misma zona (CP Andrés Manjón – composición 6, CP. Lope de Vega, composición 4- CC. Beatriz de Silva - composición 20), además atienden prácticamente a la misma zona de influencia; a pesar de ello, los porcentajes de alumnado como puede verse en dichas composiciones nos muestran realidades muy diversas:

1. Las diferencias en escolarización de alumnado cuya lengua materna no coincide con la de la escuela son significativas si atendemos a las dos redes: los centros de titularidad pública (CP Andrés Manjón, con un 94,98

% y CP Lope de Vega 48,47 %) y el centro concertado (CC. Beatriz de Silva 21,54 %) –tabla 82-.

2. Pero la situación no queda ahí, si se analizan las realidades de los dos centros públicos, sucede algo similar. Las diferencias en escolarización de este alumnado también difieren significativamente.

| CENTROS ORDENADOS POR ADSCRIPCIÓN DE ALUMNADO SEGÚN SU LENGUA MATERNA Y TITULARIDAD DE LOS MISMOS | | Alumnado L1= Dariya | Alumnado L1= Castellano |
|---|--------------------------|---------------------|-------------------------|
| CENTRO PÚBLICO | CP PABLO RUIZ PICASSO | 100 % | 0 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP PRINCIPE FELIPE | 100 % | 0 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP REINA SOFIA | 99,83 % | 0,17 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP RAMÓN Y CAJAL | 97,26 % | 2,74 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP ANDRÉS MANJÓN | 94,98 % | 5,02 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP FEDERICO GARCÍA LORCA | 91,65 % | 8,35 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP ROSALÍA DE CASTRO | 86,38 % | 13,62 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP SANTA AMELIA | 83,46 % | 16,54 % |
| CENTRO CONCERTADO | CC. SEVERO OCHOA | 69,40 % | 30,60 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP MARE NOSTRUM | 66,76 % | 33,24 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP JUAN CARLOS I | 66,20 % | 33,80 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP MAESTRO JOSÉ ACOSTA | 62,78 % | 37,22 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP VALLE INCLÁN | 50,24 % | 49,76 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP LOPE DE VEGA | 48,47 % | 51,53 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP VICENTE ALEXANDRE | 42,99 % | 57,01 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP MAESTRO JUAN MOREJÓN | 41,87 % | 58,13 % |
| CENTRO PÚBLICO | CP ORTEGA YGASSET | 23,34 % | 76,66 % |
| CENTRO CONCERTADO | CC. SAN DANIEL | 22,64 % | 77,36 % |
| CENTRO CONCERTADO | CC. BEATRIZ DE SILVA | 21,54 % | 78,46 % |
| CENTRO CONCERTADO | CC. SAN AGUSTIN | 6,88 % | 93,12 % |

Tabla 82. De los datos recabados en los distintos centros ceutíes

Esta distribución del alumnado dariya parlante y castellano parlante es la generalidad del sistema educativo ceutí. Caracterizado por:

- 1º. Una doble red entre la enseñanza pública y la concertada³⁹. Siendo los porcentajes de adscripción del alumnado dariya parlante los siguientes:

- a) Un 92.16 % del total del alumnado dariya parlante de Educación Infantil escolarizado en centros públicos; por sólo un 7,84 % escolarizado en centros concertados.

³⁹ Los dos centros que no han permitido contar con los datos de su alumnado, CC. La Inmaculada y CC. Santa María Micaela, tanto por su carácter “religioso” como por su titularidad, es muy probable que tengan unos porcentajes de alumnado dariya parlantes en sus aulas no superiores al 5 %; a pesar de ello no los hemos incluido en los cálculos (evidentemente confirmarían aún más los argumentos aquí expuestos).

b) Un 89,87 % de total del alumnado dariya parlante de Educación Primaria escolarizado en centros públicos; siendo un 10,13 % el escolarizado en centros concertados.

2º. Y un éxodo de alumnado de unos centros públicos a otros. Con el legítimo interés de las familias de ofrecer mejores niveles educativos a sus hijos, concepción erróneamente sustentada en la idea de pensar que a menores tasas de alumnado dariya parlante, mayor nivel de calidad educativa.

Esta situación me hace preguntarme una y otra vez si se les ha explicado a las familias los verdaderos fines de la educación obligatoria, la formación de ciudadanía. De una ciudadanía cohesionada, no fragmentada. Es más si el profesorado conoce y trabaja por y para esos fines.

No se trata de enjuiciar a esas familias, sino más bien de instar a la Administración para que frene esas huida de alumnado castellano parlante de determinadas escuelas a favor de otras, por el simple motivo de considerar sus familias que las escuelas en las que están sus hijos/as dejan de ser eficientes, como lo eran, por tener un porcentaje de ese alumnado tan elevado. Si no es así, se seguirán repitiendo las situaciones de escuelas que albergan a un alumnado que no refleja el extracto social al que atienden, y lo que es más grave, no se avanzará ni un ápice en ese anhelo proyecto de cohesión social.

La Administración no puede seguir escudándose en el mensaje fácil de decir que se rige por la aplicación de la zona de atención del centro; argumentando en muchas ocasiones que si determinados barrios están casi en su totalidad formados por familias dariya parlantes, es razonable que los centros ubicados en las mismas acojan estas realidades. Pero en realidad ese criterio no es siempre aplicado, cuando numerosas familias escolarizan a sus hijos lejos de su barrio de residencia, buscando colegios dónde el porcentaje de dariya parlante no sea excesivamente elevado, bajo el concepto de calidad erróneo mandado en muchas ocasiones por el propio colectivo docente. Y es más, estas situaciones se tornan inevitables cuando la ciudad posee unas dimensiones y unas tasas de escolaridad muy elevadas; pero este no es el caso de una ciudad con 18 Km², donde si se quiere se puede establecer otro sistema de escolarización desde la Educación Infantil. Más adelante, se expondrá la idea que desde esta tesis se aporta en orden a establecer una escolarización sustentada en criterios pedagógicos y no arbitrarios.

8.4. DATOS REFERIDOS A ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

El análisis de las actividades extraescolares como ya hemos descrito en la aproximación teórica a la variable aporta datos de especial interés para este estudio.

Los datos que se van a analizar proceden de la recogida de información resultante de la aplicación de la batería de cuestionarios encargados de medir esta variable, los *Cuestionarios de actividades extraescolares* para alumnos/as, para padres y para profesores.

Trataremos de controlar la variable extraescolar a través de dos bloques de sondeo:

1. *El primero*, que intenta describir las actividades extraescolares que el alumnado realiza, tratando de analizar:
 - a. El tipo de actividades extraescolares que realiza cada individuo.
 - b. El lugar dónde se realizan.
 - c. El porqué de su realización.
 - d. Día de la semana en que se realizan.
 - e. Carga horaria de dedicación a la actividad.
 - f. Desde cuándo las llevan.
2. El *segundo* bloque, presentaremos el análisis de las intenciones que tienen: los chicos y chicas, las familias, los docentes y la propia Administración sobre las posibles actividades extraescolares.

8.4.1. EL TIPO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES QUE REALIZA CADA INDIVIDUO

8.4.1.1. REALIZACIÓN Y NÚMERO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Iniciemos este tratamiento analizando los porcentajes de alumnos/as que realizan alguna actividad y los que no la realizan así como, el número de actividades que en su caso realizan.

Como puede verse un 34,1% de la muestra no aprovecha el tiempo extraescolar en ningún tipo de actividad programada. De este modo el porcentaje de alumnado que realiza actividades extraescolares es de 65,9% (Fig. 52).

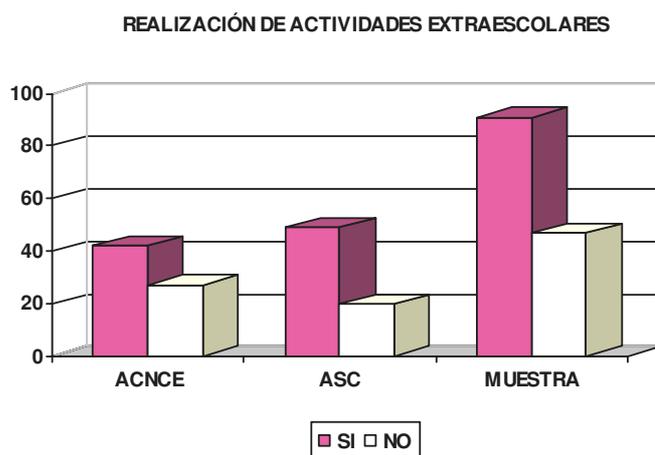


Figura 52. Realización de actividades extraescolares en ANCE y ASC.

En cuanto al número de actividades realizadas, destacan los/as alumnos/as que realizan una sola actividad, con un 43,5%, seguidos por los que realizan dos actividades, con un

17,4 %. La realización de tres o más actividades sólo aparece en la muestra en un 5%.

Los datos relativos a la realización de actividades extraescolares para cada uno de los subgrupos: alumnado con necesidades de compensación educativa (ANCE) y alumnado que no recibe compensación (ASC) no muestran diferencias a favor del

ASC, a pesar de que un 71,4% de los ASC realiza actividades extraescolares, mientras que el ANCE sólo lo hace en un 60,9%.

8.4.1.2. EDADES Y NÚMERO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Merece la pena relacionar el número de actividades extraescolares con una de las variables importantes en el alumnado, la edad. Esta apreciación permitirá ver si determinadas edades implican mayor o menor tasa de realización de actividades extraescolares (AE).

Parece apreciarse un aumento en progresión salvo en el último valor que, al ser sólo dos miembros de la muestra los que tienen esa edad, podríamos decir que a mayor edad suelen participar más en actividades extraescolares (Fig. 53).

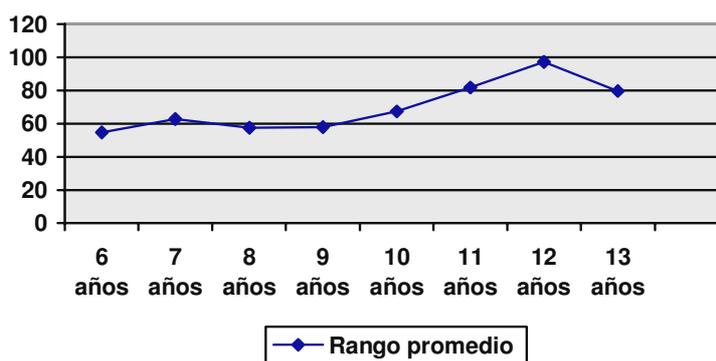


Figura 53. Rango promedio edad-actividades extraescolares

No aparecen diferencias significativas con relación a los datos referidos a la realización de actividades extraescolares para cada uno de los subgrupos: alumnado con necesidades de compensación educativa (ANCE) y alumnado que no recibe compensación (ASC) al relacionarlos con el factor edad.

8.4.1.3. SEXO Y NÚMERO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Al igual que hemos relacionado la edad y el número de AE, procedemos ahora a hacer lo mismo con el sexo.

No hay dependencia entre las variables: realización de actividades extraescolares y el sexo de los alumnos/as.

No aparecen diferencias significativas con relación a los datos referidos a la realización de actividades extraescolares para cada uno de los subgrupos: alumnado con necesidades de compensación educativa (ANCE) y alumnado que no recibe compensación (ASC) al relacionarlos con la variable sexo.

8.4.1.4. TIPOS DE ACTIVIDADES MÁS REALIZADAS

Los datos nos revelan que las tres actividades más realizadas y por orden de frecuencia son -Fig. 54- :

- 1º. *Escuelas coránicas*, con un 47,1% del total de la muestra (incluyendo a los que no hacen actividades). Si atendemos sólo al alumnado que sí realiza AE, un 80,25 % de este alumnado asiste a escuelas coránicas.⁴⁰
- 2º. *Actividades deportivas*, con un 23,2 % del total de la muestra (incluyendo a los que no hacen actividades). Si atendemos sólo al alumnado que sí realiza AE, un 54,24 % de este alumnado realiza actividades deportivas.
- 3º. *Clases particulares*, un 11,6 % del total de la muestra (incluyendo a los que no hacen actividades). Si atendemos sólo al alumnado que sí realiza AE, un 21,30 % de este alumnado realiza clases particulares.

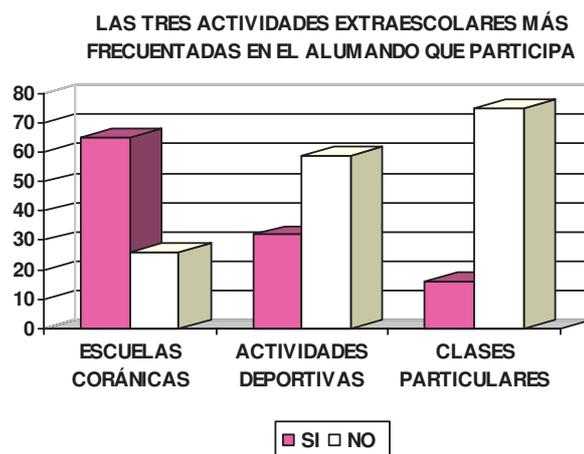


Figura 54. AE más frecuentadas por el alumnado que realiza AE.

⁴⁰ Este dato adquiere mayor significatividad cuando se estudian las horas que el alumnado permanece en las mismas.

Se hace necesario matizar que los dos últimos porcentajes explicados (actividades deportivas y clases particulares) se explican por ser estas dos actuaciones que de forma gratuita se desarrollan en el centro.

No se aprecian diferencias significativas con relación a los tipos de actividades extraescolares más realizados para cada uno de los subgrupos: alumnado con necesidades de compensación educativa (ANCE) y alumnado que no recibe compensación (ASC). En ambos subgrupos aparecen las mismas actividades y en el mismo orden presentado en la muestra completa.

8.4.1.5. LUGARES DE REALIZACIÓN DE AE

Las respuestas del alumnado han sido muy variada en esta pregunta, destacando fundamentalmente la asistencia a escuelas coránicas en mezquitas y la asistencia a actividades deportivas y de refuerzo en el colegio.

Los mismos datos se reflejan en ambos subgrupos: ANCE y ASC.

8.4.1.6. MOTIVO POR EL QUE EL ALUMNADO PARTICIPA EN AE

Un 66,3 % del alumnado que asiste a AE expresa que lo hace por su propio gusto, mientras un 27,17 % se siente obligado a participar en las mismas. El resto expresa una mezcla de obligación y gusto.

Los resultados no varían con relación al ANCE y ASC.

8.4.1.7. EL CARÁCTER GRATUITO DE LAS AE

El alumnado que participa en AE, reconoce en un 81,32 % de los casos que son de pago, mientras en un 18,68 % dicen ser gratuitas. Las actividades de pago suelen ser, en su inmensa mayoría, las clases en la escuela coránica.

Las mismas tendencias se muestran en el análisis de esta variable de forma diferenciada en ANCE y ASC.

8.4.1.8. DÍAS DE LA SEMANA EN LOS QUE REALIZA AE

Vamos a presentar la frecuencia diaria con la que el alumnado realiza AE (Fig. 55). Sólo destacaremos los tres tipos de actividades extraescolares más concurridos.

1º. Atendiendo al primero de ello, la asistencia a *clases de escuelas coránicas* un 80,25 % del alumnado que realizaba AE. Los tres casos más frecuentados son:

1. Asistencia de cinco días semanales (47,69 %).
2. Asistencia de cuatro días semanales (23,07%).
3. Asistencia de seis días semanales (12,31%).

2º. La segunda actividad con mayores índice de realización por los/as alumnos/as que realizan AE, las actividades deportivas (54,24 %). Los tres casos más frecuentados son:

1. Asistencia de tres días semanales (36,36 %).
2. Asistencia de dos días semanales (24,24 %).
3. Asistencia de cinco días semanales (18,18 %).

3º. La segunda actividad más secundada por los/as alumnos/as que realizan AE, las clases particulares (21,30 %). Los tres casos más frecuentados son:

1. Asistencia de cinco días semanales (62,5%).
2. Asistencia de cuatro días semanales (18,75 %).
3. Asistencia de un día semanal (6,25 %).

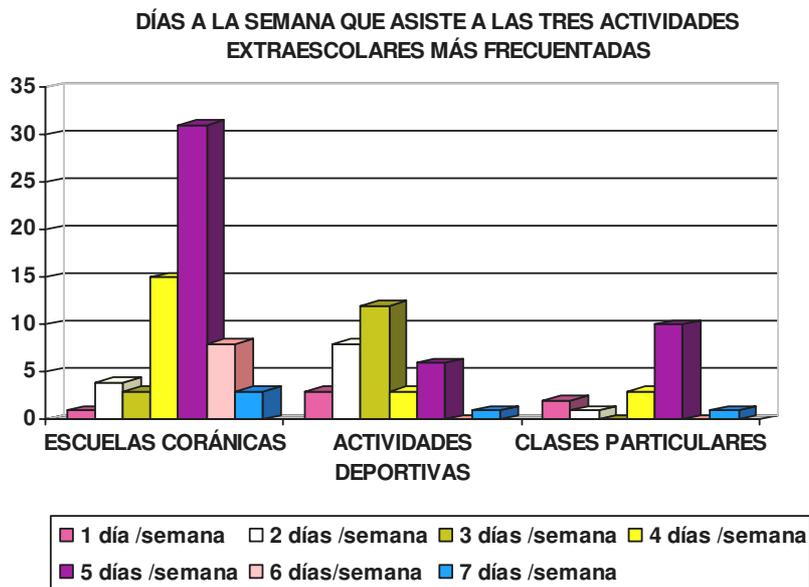


Figura 55. Días a la semana que realizan las AE más frecuentadas.

Como se habrá podido observar las clases en escuelas coránicas, además de ser la actividad más frecuentada por el alumnado de la muestra que realiza AE, con un total de 80,25 %; es también la que suele ocupar más días de la semana.

Las mismas tendencias se muestran en el análisis de esta variable de forma diferenciada en ANCE y ASC.

8. 4.1.9. HORAS SEMANALES QUE ESTÁ REALIZANDO AE

Con carácter general el alumnado que realiza AE, suele permanecer una media se sitúa en torno a 5 horas semanales. Sin embargo el análisis particular de los datos nos revela una diferencia horaria más que significativa entre las horas que pasa realizando unas actividades y las horas que pasa realizando otras. Sin tomar los ejemplos extremos, es decir, sin destacar la que ocupa más horario y la que menos; vamos a hacer, continuando con la presentación anterior, un análisis comparativo entre las tres AE más frecuentadas (escuelas coránicas, actividades deportivas y clases particulares)-Fig. 56-:

1. Un 80% del alumnado que asiste a clases particulares dice hacerlo entre 4 y 5 horas semanales. (no olvidemos que sólo representan un 21,30 % del alumnado que realiza AE).

2. Un 72,72% del alumnado que asiste a actividades deportivas dice hacerlo entre 2 y 5 horas semanales. (no olvidemos que representan un 54,24 % del alumnado que realiza AE).
3. Un 73,43 % del alumnado que asiste a clases en escuelas coránicas dice hacerlo entre 8 y 20 horas semanales. (no olvidemos que representan un 80,25% del alumnado que realiza AE).

Las mismas tendencias se muestran en el análisis de esta variable de forma diferenciada en ANCE y ASC

8.4.1.10. AÑOS QUE LLEVAN REALIZANDO AE

Para que esta variable adquiriera el sentido esperado habría que analizarla según las edades. Si lo hacemos así, el tamaño muestral por edad es pequeño, por lo que no sería muy relevante aportar datos al respecto⁴¹.

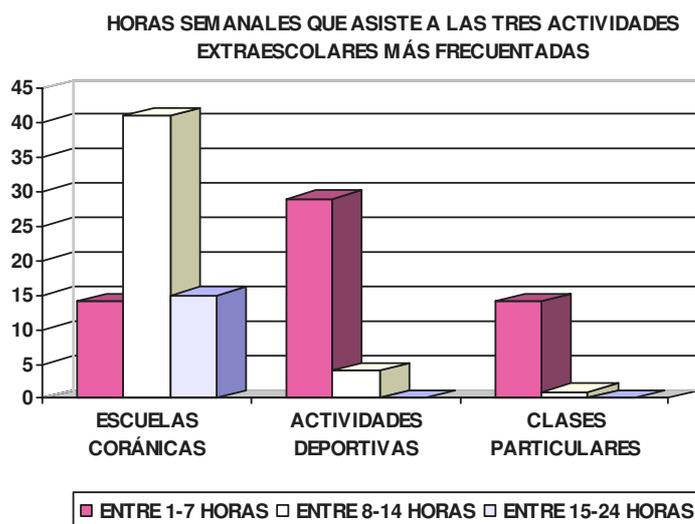


Figura 56. Horas semanales que realizan las AE más frecuentadas.

A pesar de ello, si puede apreciarse una temprana edad en la incorporación del alumnado a las actividades extraescolares en escuelas coránicas, en muchos casos de niños de educación infantil, entre tres y seis años; circunstancia que no se da en otro tipo de actividades.

⁴¹ Sí puede hacerse una referencia a los mismos en el estudio de las actividades extraescolares que el autor junto con su grupo de trabajo del proyecto REDES están elaborando sobre distintos centros ceutíes. Un dato destacado aparece con relación al aumento tan acentuado que han tenido las AE en escuelas coránicas en los últimos años. En la muestra sobre 1436 alumnos/as de distintos colegios ceutíes, destaca el curso anterior por la cantidad de alumnado que se ha inscrito a las clases en escuelas coránicas (en la muestra expresa el alumnado de las distintas edades llevar en este tipo de AE un año en mayor frecuencia). Esto nos evidencia el crecimiento que está experimentando esta modalidad de AE, con los efectos que en adelante presentaremos sobre la adquisición de la L2 en niños con una L1 distinta al castellano.

Las mismas tendencias se muestran en el análisis de esta variable de forma diferenciada en ANCE y ASC.

8.4.2. ANÁLISIS DE INTENCIONES QUE TIENE: ALUMNADO, FAMILIAS, PROFESORADO Y ADMINISTRACIÓN CON RELACIÓN A LA VARIABLE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Presentaremos ahora los resultados del segundo bloque de estudio al inicio reseñado.

8.4.2.1 PREDISPOSICIÓN A LA PARTICIPACIÓN EN UN PROGRAMA DE AE DISEÑADO Y DESARROLLADO BAJO LA COORDINACIÓN DE SU PROPIO CENTRO

El *alumnado* manifiesta, en un 93,5 %, que estaría dispuesto a participar en un programa de AE diseñado y desarrollado bajo la coordinación de su propio centro (Fig. 57).

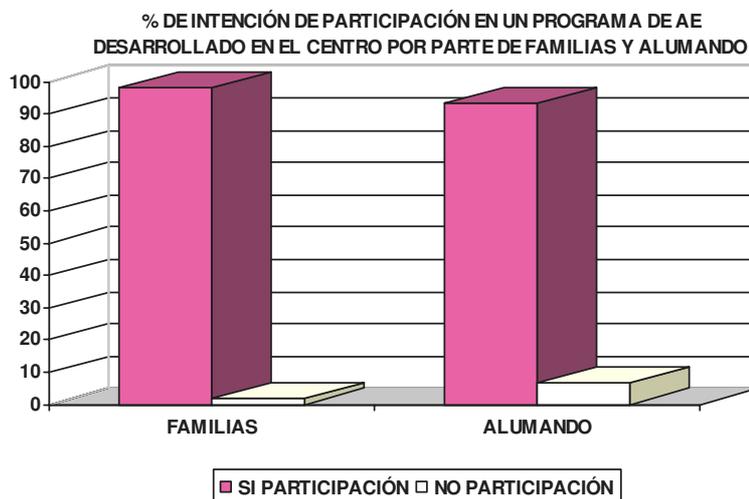


Figura 57. Intención de participación en un programa de AE desarrollado en el centro en las familias y el alumnado

Las *familias* por su parte expresan porcentajes similares, en un 98,3 % estarían dispuestas a que sus hijos/as participaran en un programa de AE diseñado y desarrollado bajo la coordinación de su propio centro (Fig. 57). Hay que decir que cuando a las familias se les hizo esta pregunta sabían que sus hijos/as dejarían de ir tantas horas a escuelas coránicas y, en muchos casos, incluso no ir. Para nada les preocupaba esa situación, nos contestaban que les inquietaba más conseguir lo mejor para sus hijos/as y reconocían que necesitaban más contacto con el castellano y con los aprendizajes instrumentales básicos.

No se muestran diferencias en el análisis de esta variable en ANCE y ASC, ni en sus familias.

El *profesorado* en un 93,9% estima que unos adecuados programas de actividades extraescolares pueden y deben mejorar la igualdad de oportunidades en las poblaciones escolares. De este modo, también apoyan la incorporación del alumnado a un posible programa de AE diseñado y desarrollado bajo la coordinación de su propio centro. En la misma línea se encuentran los máximos responsables de la *Jefatura de Programas Educativos*, del *Departamento de Atención a la Diversidad* y de la *Coordinación de Acciones de Compensación Educativa* de la Dirección Provincial del MEC en Ceuta.

8.4.2.2. TIPO DE ACTIVIDAD QUE LES ATRAERÍA EN EL CASO DE PONERSE EN MARCHA UN PROGRAMA DE AE DISEÑADO Y DESARROLLADO BAJO LA COORDINACIÓN DE SU PROPIO CENTRO

Vamos a atender a las AE que presenten un porcentaje de frecuencia mayor al 50 % según las elecciones de los/as niños/as y la de sus padres/madres.

El alumnado manifiesta que le atraería participar, según el orden de frecuencia:

1°. *Informática*, en un 77,5 %.

2°. *Idiomas*, en un 65,9 % (en el siguiente orden de prioridad: inglés, árabe y francés).

3°. Con el mismo porcentaje, un 61,6 %, encontramos las enseñanzas *artísticas* (en el siguiente orden de prioridad: pintura, música, teatro y baile) y las actividades deportivas.

4º. También presentan un porcentaje superior al 50%, las clases de refuerzo con un 59,4%.

Las familias nos hacen saber que lo que más interesaría en la educación de sus hijos/as sería:

1º. Idiomas, en un 68,1 % (en el mismo orden que sus hijos/as).

2º. Informática, con un 63 %.

3º. Clases de refuerzo en un 58 %.

Como puede verse, tanto familias como alumnado, presentan una mayor sensibilidad hacia el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el relacionado con los idiomas. Del mismo modo reconocen que las clases de refuerzo les son muy necesarias.

La única gran diferencia entre familias y alumnado está en el campo de las actividades deportivas y artísticas. Los padres no conceden la misma importancia que sus hijos/as, evidentemente, las necesidades de la edad juegan aquí su influencia.

Cuando nos referimos al estudio diferenciado entre los ANCE y el ASC apreciamos diferencias significativas en los siguientes casos:

1º. Las preferencias de los ANCE y las del ASC difieren significativamente cuando se trata de elegir o no las clases particulares. Un porcentaje significativamente mayor de ANCE elige participar en clases particulares (tablas 83 y 84).

Rangos

| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|--|-----|-------------------|----------------------|
| ITEM 9 CLASES PARTICULARES (SI, NO) | ANCE | 69 | 63,50 | 4381,50 |
| | ASC | 69 | 75,50 | 5209,50 |
| | Total | 138 | | |

Tabla 83. Prueba U de Mann-Whitney. Rangos.
Tipo de actividad que el ANCE y ASC quiere realizar.

Estadísticos de contraste ^a

| | ITEM 9 CLASES PARTICULA RES (SI, NO) |
|---------------------------|---|
| U de Mann-Whitney | 1966,500 |
| W de Wilcoxon | 4381,500 |
| Z | -2,073 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,038 |

a. Variable de agrupación: GRUPO:
COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 84. Prueba U de Mann-Whitney. Estadísticos de contraste.
Tipo de actividad que el ANCE y ASC quiere realizar.

- 2°. *Las preferencias de las familias de ANCE y las del ASC difieren significativamente cuando se trata de elegir o no las clases particulares, presentando las familias de ANCE un porcentaje de elección de dicha actividad significativamente mayor (tablas 85 y 86).*
- 3°. *Las preferencias de las familias de ANCE y las del ASC difieren significativamente cuando se trata de elegir o no las clases de informática, presentando de nuevo las familias de ANCE un porcentaje de elección de dicha actividad significativamente mayor (tablas 85 y 86).*
- 4°. *Las preferencias de las familias de ANCE y las del ASC difieren significativamente cuando se trata de elegir o no clases de educación artística,. Vuelven a se las familias de ANCE las que presentan un porcentaje de elección en dicha actividad significativamente mayor (tablas 85 y 86).*

Rangos

| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|------------------------------|-----|-------------------|-------------------|
| Desearía que su hijo/a hiciera: clases particulares | ACNCE | 53 | 50,69 | 2686,50 |
| | ASC | 67 | 68,26 | 4573,50 |
| | Total | 120 | | |
| Desearía que su hijo/a hiciera: Informática | ACNCE | 53 | 68,91 | 3652,00 |
| | ASC | 67 | 53,85 | 3608,00 |
| | Total | 120 | | |
| Desearía que su hijo/a hiciera:artística | ACNCE | 53 | 67,36 | 3570,00 |
| | ASC | 67 | 55,07 | 3690,00 |
| | Total | 120 | | |

Tabla 85. Prueba U de Mann-Whitney. Rangos.
Tipo de actividad que las familias de ANCE y ASC quieren para sus hijos.

Estadísticos de contraste^a

| | Desearía que su hijo/a hiciera: clases particulares | Desearía que su hijo/a hiciera: Informática | Desearía que su hijo/a hiciera:artística |
|---------------------------|---|---|--|
| U de Mann-Whitney | 1255,500 | 1330,000 | 1412,000 |
| W de Wilcoxon | 2686,500 | 3608,000 | 3690,000 |
| Z | -3,366 | -3,044 | -2,218 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,001 | ,002 | ,027 |

a. Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 86. Prueba U de Mann-Whitney. Estadísticos de contraste.
Tipo de actividad que las familias de ANCE y ASC quieren para sus hijos.

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”



9. CONTRASTE DE HIPÓTESIS



“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”

9.1. CONTRASTE DE HIPÓTESIS SOBRE EL PERFIL PERSONAL

En primer lugar se presentarán las hipótesis relacionadas con el perfil personal, intentando determinar si se confirma o no.

9.1.1. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA PRIMERA HIPÓTESIS RELACIONADA CON EL PERFIL PERSONAL

Hipótesis primera- Existen diferencias significativas en función al sexo <<alumnas/alumnos>> inter e intragrupos de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí y del resto de alumnado del mismo.

Realizadas las correspondientes pruebas de normalidad (binomial) y ajuste (Kolmogorov-Smirnov), comprobado que el sexo se distribuye en proporciones iguales dentro de la variable pero no dentro de la población, se procedió a analizar cómo se comportaba esta variable en la muestra y posteriormente si era un factor diferencial significativo en relación con la pertenencia o no al programa de compensatoria. Lo que se trataba era de ver si en relación con el sexo se apreciaban diferencias significativas tanto entre los grupos formados por ANCE y ASC, e incluso dentro de los grupos. Finalmente, podemos decir que la hipótesis se confirma, pues aparecen diferencias significativas con relación al sexo (tablas 87 y 88 -tablas de contingencia y prueba J_i^2 -)

| | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|-----------------|---|---|-----|-------|
| | | ANCE | ASC | |
| SEXO DEL ALUMN@ | H | 44 | 31 | 75 |
| | M | 25 | 38 | 63 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 87. Tabla de contingencia Sexo del alumn@ *
grupo: compensatoria y no compensatoria

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) | Sig. exacta (bilateral) | Sig. exacta (unilateral) |
|-------------------------------|----------|----|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,936(b) | 1 | ,026 | | |
| Corrección por continuidad(a) | 4,206 | 1 | ,040 | | |
| Razón de verosimilitud | 4,967 | 1 | ,026 | | |
| Estadístico exacto de Fisher | | | | ,040 | ,020 |
| Asociación lineal por lineal | 4,900 | 1 | ,027 | | |
| N de casos válidos | 138 | | | | |

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 31,50.

Tabla 88. Prueba de Ji². Sexo del alumn@ *
grupo: compensatoria y no compensatoria

9.1.2. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA SEGUNDA HIPÓTESIS RELACIONADA CON EL PERFIL PERSONAL

Hipótesis segunda- La edad es un factor diferencial significativo en el alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí.

Al igual que a la variable anterior, a ésta se le aplicaron las pruebas de normalidad y ajuste, pudiendo observar que ni se distribuye bien ni es posible inferir a partir de la misma. Los datos concluyen que no se puede entender la variable edad como un factor diferencial significativo, los valores de sig. Asintónica (bilateral)>0.05.

9.1.3. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA TERCERA HIPÓTESIS RELACIONADA CON EL PERFIL PERSONAL

Hipótesis tercera- La cultura es un factor diferencial significativo en el alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí.

La variable cultura, tras pasarle las pruebas pertinentes, ni se distribuye normalmente ni cumple los requisitos de ajuste. Esto implica que no se puede

comprobar en nuestra muestra esta hipótesis. Pero si analizamos los datos en el ámbito de la población escolar ceutí al completo si se aprecian diferencias significativas con relación a la cultura del alumnado y su pertenencia al programa de Educación Compensatoria.

9.1.4. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA CUARTA HIPÓTESIS RELACIONADA CON EL PERFIL PERSONAL

Hipótesis cuarta- Las capacidades generales (Inteligencia general y razonamiento lógico) inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí presentan diferencias significativas respecto al resto del alumnado del mismo.

Esta hipótesis se confirma en relación a las diferencias entre los grupos de ANCE y ASC. El alumnado que no pertenece al programa de Educación Compensatoria (ASC) presenta unas puntuaciones significativamente más altas en las pruebas que miden la **inteligencia** que sus compañeros/as que pertenecen a Educación Compensatoria (ANCE), en los siguientes niveles y ciclos (tabla 89 y 90):

- a. Primer nivel del primer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.003).
- b. Segundo nivel del primer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.000).
- c. Segundo nivel del segundo ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.020).
- d. Primer nivel del tercer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.000).
- e. Segundo nivel del tercer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.000).

Estadísticos de contraste

| | <<G1>>: Puntuación Centil | <<G2>>: Puntuación Centil | <<G3>>: Puntuación Centil | <<G4>>: Puntuación Centil | <<G5>>: Puntuación Centil | <<G6>>: Puntuación Centil |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 33,500 | 15,500 | 15,000 | 7,500 | 2,000 | 24,500 |
| W de Wilcoxon | 138,500 | 106,500 | 43,000 | 28,500 | 68,000 | 144,500 |
| Z | -2,996 | -3,585 | -1,229 | -2,325 | -3,980 | -3,673 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,003 | ,000 | ,219 | ,020 | ,000 | ,000 |
| Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)] | ,002 ^a | ,000 ^a | ,259 ^a | ,018 ^a | ,000 ^a | ,000 ^a |

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 89. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”-U de Mann Whitney- INTELIGENCIA

Rangos

| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|------------------------------|------------------------------|----|-------------------|-------------------|
| <<G1>>: Puntuación Centil | ACNCE | 14 | 9,89 | 138,50 |
| | ASC | 14 | 19,11 | 267,50 |
| | Total | 28 | | |
| <<G2>>: Puntuación Centil | ACNCE | 13 | 8,19 | 106,50 |
| | ASC | 13 | 18,81 | 244,50 |
| | Total | 26 | | |
| <<G3>>: Puntuación Centil | ACNCE | 7 | 6,14 | 43,00 |
| | ASC | 7 | 8,86 | 62,00 |
| | Total | 14 | | |
| <<G4>>: Puntuación Centil | ACNCE | 6 | 4,75 | 28,50 |
| | ASC | 9 | 10,17 | 91,50 |
| | Total | 15 | | |
| <<G5>>: Puntuación Centil | ACNCE | 11 | 6,18 | 68,00 |
| | ASC | 11 | 16,82 | 185,00 |
| | Total | 22 | | |
| <<G6>>: Puntuación Centil | ACNCE | 15 | 9,63 | 144,50 |
| | ASC | 15 | 21,37 | 320,50 |
| | Total | 30 | | |

Tabla 90. Resultados del tratamiento no paramétrico "2 muestras independientes"-U de Mann Whitney- INTELIGENCIA

Del mismo modo podemos decir que esta hipótesis se confirma en relación a las diferencias entre los grupos de ANCE y ASC. El alumnado que no pertenece al programa de Educación Compensatoria (ASC) presenta unas puntuaciones significativamente más altas en las pruebas que miden el **razonamiento numérico** que sus compañeros/as que pertenecen a Educación Compensatoria (ANCE), en los siguientes niveles y ciclos (tablas 91 y 92):

- Primer nivel del primer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.048).
- Segundo nivel del primer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.002).
- Segundo nivel del tercer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.000).

Estadísticos de contraste ^b

| | <<RA1>>: Puntuación Centil | <<RA2>>: Puntuación Centil | <<RA6>>: Puntuación Centil |
|--------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 57,500 | 24,500 | 24,000 |
| W de Wilcoxon | 162,500 | 115,500 | 144,000 |
| Z | -1,874 | -3,107 | -3,736 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,048 | ,002 | ,000 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | ,047 ^a | ,001 ^a | ,000 ^a |

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 91. Resultados del tratamiento no paramétrico "2 muestras independientes"-U de Mann Whitney- RAZONAMIENTO NUMÉRICO



Rangos

| GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-------------------------------|-------|----|-------------------|-------------------|
| <<RA1>>: Puntuación Centil | ACNCE | 14 | 11,61 | 162,50 |
| | ASC | 14 | 17,39 | 243,50 |
| | Total | 28 | | |
| <<RA2>>: Puntuación Centil | ACNCE | 13 | 8,88 | 115,50 |
| | ASC | 13 | 18,12 | 235,50 |
| | Total | 26 | | |
| <<RA6>>: Puntuación Centil | ACNCE | 15 | 9,60 | 144,00 |
| | ASC | 15 | 21,40 | 321,00 |
| | Total | 30 | | |

Tabla 92. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”-U de Mann Whitney- RAZONAMIENTO NUMÉRICO

Cuando cruzamos las variables edad, sexo y cultura respecto a las capacidades generales (inteligencia general y razonamiento lógico) intragrupos, es decir, dentro de los ANCE y de los ASC no se aprecian diferencias significativas.

**9.1.5. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA QUINTA HIPÓTESIS
RELACIONADA CON EL PERFIL PERSONAL**

Hipótesis quinta- Los niveles de Atención inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí son significativamente diferentes al resto del alumnado del mismo.

Esta hipótesis sólo puede ser confirmada para un solo caso, el que hace referencia a las diferencias entre los grupos del ANCE y el ASC del segundo nivel del primer ciclo. Los ASC presentan unas puntuaciones significativamente superiores a sus compañeros/as del mismo curso que pertenecen a Educación Compensatoria (sig. Asintónica -bilateral- = 0.006) –tablas 93 y 94-.

No pueden confirmarse diferencias significativas dentro de los grupos al relacionar los niveles de atención con el sexo, la cultura y la edad.

Rangos

| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|--------------------------|------------------------------|----|-------------------|-------------------|
| <<A2>>:Puntuación Centil | ACNCE | 13 | 9,38 | 122,00 |
| | ASC | 13 | 17,62 | 229,00 |
| | Total | 26 | | |

Tabla 93 . Resultados del tratamiento no paramétrico " 2 muestras independientes"-U de Mann Whitney- ATENCIÓN

Estadísticos de contraste(b)

| | <<A2>>:Puntuación Centil |
|------------------------------------|--------------------------|
| U de Mann-Whitney | 31,000 |
| W de Wilcoxon | 122,000 |
| Z | -2,760 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,006 |
| Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)] | ,005(a) |

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 93. Resultados del tratamiento no paramétrico " 2 muestras independientes"-U de Mann Whitney- ATENCIÓN

9.1.6. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA SEXTA HIPÓTESIS RELACIONADA CON EL PERFIL PERSONAL

Hipótesis sexta- Los niveles de Memoria inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí son significativamente diferentes al resto del alumnado del mismo.

Podemos confirmar esta hipótesis en los siguientes casos:

1. Existen diferencias significativas entre los grupos de ANCE y ASC en las puntuaciones obtenidos en los teste de **memoria** a favor del ASC en (tablas 95 y 96):
 - a. Primer nivel del primer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.028).
 - b. Primer nivel del tercer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.002).
2. Existen diferencias significativas entre los grupos de ANCE y ASC en las puntuaciones obtenidos en los teste de **memoria** a favor del ANCE En el primer nivel del segundo ciclo (sig. Asintónica -bilateral- =0.038) –tablas 95 y 96-

Rangos

| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|------------------------------|------------------------------|----|-------------------|-------------------|
| <<M1>>: Puntuación Centil | ACNCE | 14 | 11,11 | 155,50 |
| | ASC | 14 | 17,89 | 250,50 |
| | Total | 28 | | |
| <<M3>>: Puntuación Centil | ACNCE | 7 | 9,79 | 68,50 |
| | ASC | 7 | 5,21 | 36,50 |
| | Total | 14 | | |
| <<M5>>: Puntuación Centil | ACNCE | 11 | 7,32 | 80,50 |
| | ASC | 11 | 15,68 | 172,50 |
| | Total | 22 | | |

Tabla 95. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”-U de Mann Whitney- MEMORIA

Estadísticos de contraste^b

| | <<M1>>: Puntuación Centil | <<M3>>: Puntuación Centil | <<M5>>: Puntuación Centil |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 50,500 | 8,500 | 14,500 |
| W de Wilcoxon | 155,500 | 36,500 | 80,500 |
| Z | -2,204 | -2,079 | -3,142 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,028 | ,038 | ,002 |
| Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)] | ,027 ^a | ,038 ^a | ,001 ^a |

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 96. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”-U de Mann Whitney- MEMORIA

No se aprecian diferencias significativas dentro de los grupos en los niveles de memoria al relacionarlos con la edad, el sexo y la cultura del alumnado.

9.1.7. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA SÉPTIMA HIPÓTESIS RELACIONADA CON EL PERFIL PERSONAL

Hipótesis séptima- Los niveles de Imaginación inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí son significativamente diferentes al resto del alumnado del mismo.

Esta hipótesis se confirma en la parte que se refiere a las diferencias entre los grupos de ANCE y ASC. El alumnado que no pertenece al programa de Educación Compensatoria presenta unas puntuaciones significativamente más altas en las pruebas que miden la **imaginación** que sus compañeros/as que pertenecen a Educación Compensatoria, en todos los niveles y ciclos (tablas 97 y 98):

- a. Primer nivel del primer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.001).
- b. Segundo nivel del primer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.000).
- c. Primer nivel del segundo ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.007).
- d. Segundo nivel del segundo ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.002).
- e. Primer nivel del tercer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.002).
- f. Segundo nivel del tercer ciclo (sig. Asintónica -bilateral- = 0.002).

Rangos

| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-------------------------|------------------------------|----|-------------------|-------------------|
| <<1>>:Puntuación Centil | ACNCE | 14 | 9,57 | 134,00 |
| | ASC | 14 | 19,43 | 272,00 |
| | Total | 28 | | |
| <<2>>:Puntuación Centil | ACNCE | 13 | 7,50 | 97,50 |
| | ASC | 13 | 19,50 | 253,50 |
| | Total | 26 | | |
| <<3>>:Puntuación Centil | ACNCE | 7 | 4,50 | 31,50 |
| | ASC | 7 | 10,50 | 73,50 |
| | Total | 14 | | |
| <<4>>:Puntuación Centil | ACNCE | 6 | 3,67 | 22,00 |
| | ASC | 9 | 10,89 | 98,00 |
| | Total | 15 | | |
| <<5>>:Puntuación Centil | ACNCE | 11 | 7,18 | 79,00 |
| | ASC | 11 | 15,82 | 174,00 |
| | Total | 22 | | |
| <<6>>:Puntuación Centil | ACNCE | 15 | 10,60 | 159,00 |
| | ASC | 15 | 20,40 | 306,00 |
| | Total | 30 | | |

Tabla 97. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”-U de Mann Whitney- IMAGINACIÓN

Estadísticos de contrastè

| | <<1>>: Puntuación Centil | <<2>>: Puntuación Centil | <<3>>: Puntuación Centil | <<4>>: Puntuación Centil | <<5>>: Puntuación Centil | <<6>>: Puntuación Centil |
|-----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 29,000 | 6,500 | 3,500 | 1,000 | 13,000 | 39,000 |
| W de Wilcoxon | 134,000 | 97,500 | 31,500 | 22,000 | 79,000 | 159,000 |
| Z | -3,395 | -4,043 | -2,704 | -3,109 | -3,126 | -3,076 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,001 | ,000 | ,007 | ,002 | ,002 | ,002 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | ,001 ^a | ,000 ^a | ,004 ^a | ,001 ^a | ,001 ^a | ,002 ^a |

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 98. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”-U de Mann Whitney- IMAGINACIÓN

Cuando realizamos el tratamiento inferencial de los datos de la variable imaginación respecto a sexo, edad y cultura dentro de los grupos de ANCE y ASC sólo aparecen diferencias significativas al agruparla con la variable sexo, y exclusivamente para el segundo nivel del segundo ciclo a favor de las niñas (sig. Asintónica -bilateral- =0.006) –tablas 99 y 100-

Rangos

| SEXO DEL ALUMN@ | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|--------------------------------|----|----------------|----------------|
| <<4>>:Puntuación Centil HOMBRE | 7 | 4,64 | 32,50 |
| MUJER | 8 | 10,94 | 87,50 |
| Total | 15 | | |

Tabla 99. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes” -U de Mann Whitney- IMAGINACIÓN (variable de agrupación sexo)

Estadísticos de contraste b

| | <<4>>: Puntuación Centil |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 4,500 |
| W de Wilcoxon | 32,500 |
| Z | -2,759 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,006 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | ,004 ^a |

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: SEXO DEL ALUMN@

Tabla 100. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes” -U de Mann Whitney- IMAGINACIÓN (variable de agrupación sexo)

9.1.8. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA OCTAVA HIPÓTESIS RELACIONADA CON EL PERFIL PERSONAL

*Hipótesis octava- Existen diferencias significativas entre la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí y el resto del alumnado del mismo en cuanto a presencia de **dificultades lectoescritoras y psicomotrices**.*

Se confirma parte de la hipótesis octava referida al perfil personal. Cuando hacemos el análisis intergrupo (ANCE / ASC) aparecen diferencias significativas en algunos cursos, siempre a favor del alumnado que no asiste a compensatoria, ASC:

- Los alumnos/as del primer y segundo nivel del primer ciclo que pertenecen al programa de Educ. Compensatoria, presentan más dificultades lectoescritoras y psicomotrices (sig. Asintónica -bilateral- = 0.038/0.000; tablas 101, 102, 103 y 104).

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|---|--|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| TEST DE DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD- BIEN | | 8 | 13 | 21 |
| DIS-1- << VALORACIÓN GLOBAL DE DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD>> PROBLEMAS | | 6 | 1 | 7 |
| Total | | 14 | 14 | 28 |

Tabla 101. Tablas de contingencia. DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD 1º

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) | Sig. exacta (bilateral) | Sig. exacta (unilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,762 ^a | 1 | ,029 | | |
| Corrección por continuidad | 3,048 | 1 | ,081 | | |
| Razón de verosimilitud | 5,164 | 1 | ,023 | | |
| Estadístico exacto de Fisher | | | | ,077 | ,038 |
| Asociación lineal por lineal | 4,592 | 1 | ,032 | | |
| N de casos válidos | 28 | | | | |

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,50.

Tabla 102. Prueba de Ji². DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD 1º

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--|-------------------------------|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE NTE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE NTE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| TEST DE DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD <<DIS-2; PSIC-2>> | NORMAL | 1 | 13 | 14 |
| | ALGUNAS ALTERACIONES | 11 | 0 | 11 |
| | CLAROS PROBLEMAS EN ESE CAMPO | 1 | 0 | 1 |
| Total | | 13 | 13 | 26 |

Tabla 103. Tablas de contingencia. DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD 2º

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 22,286 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 28,839 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 19,118 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 26 | | |

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.

Tabla 104. Prueba de Ji². DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD 2º

- b. Los alumnos/as del segundo nivel del segundo ciclo que pertenecen al programa de Educ. Compensatoria, presentan más dificultades lectoescritoras y psicomotrices (sig. Asintónica –bilateral- = 0.001; tablas 105 y 106)

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--|----------------------|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE NTE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE NTE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| TEST DE DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD <<DIS-4; PSIC-4>> | NORMAL | 0 | 8 | 8 |
| | ALGUNAS ALTERACIONES | 6 | 1 | 7 |
| Total | | 6 | 9 | 15 |

Tabla 105. Tablas de contingencia. DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD 4º

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) | Sig. exacta (bilateral) | Sig. exacta (unilateral) |
|---|---------------------|----|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11,429 ^b | 1 | ,001 | | |
| Corrección por continuidad ^a | 8,136 | 1 | ,004 | | |
| Razón de verosimilitud | 14,449 | 1 | ,000 | | |
| Estadístico exacto de Fisher | | | | ,001 | ,001 |
| Asociación lineal por lineal | 10,667 | 1 | ,001 | | |
| N de casos válidos | 15 | | | | |

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 4 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,80.

Tabla 106. Prueba de Ji². DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD 4º

- c. Los alumnos/as del primer nivel del tercer ciclo que pertenecen al programa de Educ. Compensatoria, presentan más dificultades lectoescritoras y psicomotrices (sig. Asintótica –bilateral- = 0.039; tablas 107 y 108)

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--|-------------------------------|--|--|-------|
| | | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA | ALUMNADO PERTENECE AL GRUPO QUE NO RECIBE COMPENSACIÓN | |
| TEST DE DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD <<DIS-5; PSIC-5>> | NORMAL | 1 | 2 | 3 |
| | ALGUNAS ALTERACIONES | 5 | 9 | 14 |
| | CLAROS PROBLEMAS EN ESE CAMPO | 5 | 0 | 5 |
| Total | | 11 | 11 | 22 |

Tabla 107. Tablas de contingencia. DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD 5º

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 6,476 ^a | 2 | ,039 |
| Razón de verosimilitud | 8,430 | 2 | ,015 |
| Asociación lineal por lineal | 4,395 | 1 | ,036 |
| N de casos válidos | 22 | | |

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,50.

Tabla 108. Prueba de Ji². DISLEXIA Y PSICOMOTRICIDAD 5º

Sólo no se aprecian diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de dislexia y psicomotricidad en el alumnado del primer nivel del segundo ciclo (una explicación la podemos encontrar en que el profesorado suele

mantener al alumnado un año más –repetición- en el curso anterior, de ahí que no se encuentren tantas dificultades lectoescriptoras en ese nivel y ciclo)

El análisis inferencial mediante tablas de contingencia entre las variables sexo, edad y cultura dentro de los grupos de ANCE y ASC con relación a los resultados obtenidos en las pruebas de lectoescritura y psicomotricidad no revela diferencias significativas.

9.1.9. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA NOVENA HIPÓTESIS RELACIONADA CON EL PERFIL PERSONAL

Hipótesis novena- Los tipos y niveles de adaptación (personal, familiar, escolar y social) inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí son significativamente diferentes al resto del alumnado del mismo.

La hipótesis novena se confirma parcialmente. El análisis intergrupar (ANCE/ASC) referido a los tipos y niveles de adaptación muestra diferencias significativas en los siguientes casos:

1. Los alumnos/as del primer nivel del primer ciclo que no pertenecen al programa de Educ. Compensatoria, puntúan más alto en los tipos de adaptación siguientes:
 - a. Nivel general de adaptación (sig. Asintónica -bilateral- = 0.001. Además aparecen diferencias significativas en el factor: orden y desorden (sig. Asintónica -bilateral- = 0.006; tablas 109 y 110).
 - b. Integración escolar (sig. Asintónica -bilateral- = 0.005; tablas 109 y 110).

| Rangos | | | | |
|---|-------------------------|----|----------------|----------------|
| | GRUPO: COMP. Y NO COMP. | N | Rango promedio | Suma de rangos |
| NIVEL GENERAL DE ADAPTACION -TEST FAMILIA DE CORMAN, PALOGRÁFICO Y CUESTIONARIO | ANCE | 14 | 18,50 | 259,00 |
| | ASC | 14 | 10,50 | 147,00 |
| | Total | 28 | | |
| ORDEN- DESORDEN -TEST FAMILIA DE CORMAN, PALOGRÁFICO Y CUESTIONARIO | ANCE | 14 | 18,57 | 260,00 |
| | ASC | 14 | 10,43 | 146,00 |
| | Total | 28 | | |
| INTEGRACIÓN ESCOLAR -TEST FAMILIA DE CORMAN, PALOGRÁFICO Y CUESTIONARIO | ANCE | 14 | 20,00 | 280,00 |
| | ASC | 14 | 9,00 | 126,00 |
| | Total | 28 | | |

Tabla 109. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 1º

Estadísticos de contraste ^b

| | NIVEL GENERAL DE ADAPTACIÓN -TEST DE LA FAMILIA DE CORMAN, PALOGRÁFICO O Y CUESTIONARIO | ORDEN-DESORDEN -TEST DE LA FAMILIA DE CORMAN, PALOGRÁFICO O Y CUESTIONARIO | INTEGRACIÓN ESCOLAR -TEST DE LA FAMILIA DE CORMAN, PALOGRÁFICO O Y CUESTIONARIO |
|------------------------------------|---|--|---|
| U de Mann-Whitney | 42,000 | 41,000 | 21,000 |
| W de Wilcoxon | 147,000 | 146,000 | 126,000 |
| Z | -3,286 | -2,761 | -3,769 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,001 | ,006 | ,000 |
| Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)] | ,009 ^a | ,008 ^a | ,000 ^a |

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 110. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 1º

2. Los alumnos/as del segundo nivel del primer ciclo que no pertenecen al programa de Educ. Compensatoria, puntúan más alto en:

- a. Adaptación Escolar (sig. Asintónica -bilateral- = 0.000; tablas 111 y 112)
- b. Adaptación Personal (sig. Asintónica -bilateral- = 0.000; tablas 111 y 112)

Rangos

| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|---------------------------|----|----------------|----------------|
| <<ADAP2>>: Nivel de adaptación escolar | ACNCE | 13 | 9,27 | 120,50 |
| | ASC | 13 | 17,73 | 230,50 |
| | Total | 26 | | |
| <<ADAP2>>: Nivel de adaptación personal | ACNCE | 13 | 9,46 | 123,00 |
| | ASC | 13 | 17,54 | 228,00 |
| | Total | 26 | | |

Tabla 111. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 2º

Estadísticos de contraste ^b

| | <<ADAP2>>: Nivel de adaptación escolar | <<ADAP2>>: Nivel de adaptación personal |
|------------------------------------|---|--|
| U de Mann-Whitney | 29,500 | 32,000 |
| W de Wilcoxon | 120,500 | 123,000 |
| Z | -2,859 | -2,705 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,004 | ,007 |
| Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)] | ,003 ^a | ,006 ^a |

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: GRUPO:
COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 112. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 2º

3. *Los alumnos/as del primer nivel del segundo ciclo que no pertenecen al programa de Educ. Compensatoria, puntúan más alto en:*

a) Adaptación Escolar (sig. Asintónica -bilateral- = 0.032; tablas 113 y 114)

b) Adaptación Familiar (sig. Asintónica -bilateral- = 0.031; tablas 113 y 114)

Rangos

| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|------------------------------|----|----------------|----------------|
| <<ADAP3>>: Nivel de adaptación escolar | ACNCE | 7 | 5,14 | 36,00 |
| | ASC | 7 | 9,86 | 69,00 |
| | Total | 14 | | |
| <<ADAP3>>: Nivel de adaptación familiar | ACNCE | 7 | 5,14 | 36,00 |
| | ASC | 7 | 9,86 | 69,00 |
| | Total | 14 | | |

Tabla 113. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 3º

| Estadísticos de contraste ^b | | |
|--|---|--|
| | <<ADAP3>>: Nivel de adaptación escolar | <<ADAP3>>: Nivel de adaptación familiar |
| U de Mann-Whitney | 8,000 | 8,000 |
| W de Wilcoxon | 36,000 | 36,000 |
| Z | -2,139 | -2,154 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,032 | ,031 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | ,038 ^a | ,038 ^a |

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: GRUPO:
COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 114. Resultados del tratamiento no paramétrico " 2 muestras independientes"

-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 3º

4. *Los alumnos/as del segundo nivel del segundo ciclo que no pertenecen al programa de Educ. Compensatoria, puntúan más alto en Adaptación Escolar (sig. Asintónica -bilateral- = 0.032; tablas 115 y 116)*

| Rangos | | | | |
|---|------------------------------|----|----------------|----------------|
| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | N | Rango promedio | Suma de rangos |
| <<ADAP4E>>: Nivel de adaptación escolar | ACNCE | 6 | 3,75 | 22,50 |
| | ASC | 9 | 10,83 | 97,50 |
| | Total | 15 | | |

Tabla 115. Resultados del tratamiento no paramétrico " 2 muestras independientes"

-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 4º

Estadísticos de contraste ^b

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <<ADAP4 E>>: Nivel de adaptación escolar |
| U de Mann-Whitney | 1,500 |
| W de Wilcoxon | 22,500 |
| Z | -3,030 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,002 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | ,001 ^a |

- a. No corregidos para los empates.
 b. Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 115. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 4º

5. *Los alumnos/as del primer nivel del tercer ciclo que no pertenecen al programa de Educ. Compensatoria, puntúan más alto en:*

- a) Adaptación Social (sig. Asintónica -bilateral- = 0.032; tablas 117 y 118)
 b) Adaptación Personal (sig. Asintónica -bilateral- = 0.031; tablas 117 y 118)

Rangos

| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|--|------------------------------|----|-------------------|-------------------|
| <<ADAP5S>>: Nivel de adaptación social | ACNCE | 11 | 8,27 | 91,00 |
| | ASC | 11 | 14,73 | 162,00 |
| | Total | 22 | | |
| <<ADAP5P>>: Nivel de adaptación personal | ACNCE | 11 | 7,82 | 86,00 |
| | ASC | 11 | 15,18 | 167,00 |
| | Total | 22 | | |

Tabla 117. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 5º.

Estadísticos de contraste ^b

| | <<ADAP5 S>>: Nivel de adaptación social | <<ADAP5 P>>: Nivel de adaptación personal |
|-----------------------------------|---|---|
| U de Mann-Whitney | 25,000 | 20,000 |
| W de Wilcoxon | 91,000 | 86,000 |
| Z | -2,345 | -2,675 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,019 | ,007 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | ,019 ^a | ,007 ^a |

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: GRUPO:
COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 118. Resultados del tratamiento no paramétrico " 2 muestras independientes"

-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 5°.

6. *Los alumnos/as del segundo nivel del tercer ciclo que no pertenecen al programa de Educ. Compensatoria, puntúan más alto en:*

- a) Adaptación Escolar (sig. Asintónica -bilateral- = 0.032; tablas 119 y 120)
- b) Adaptación Social (sig. Asintónica -bilateral- = 0.031; tablas 119 y 120)

Rangos

| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|------------------------------|----|----------------|----------------|
| <<ADAP6E>>: Nivel de adaptación escolar | ACNCE | 15 | 11,73 | 176,00 |
| | ASC | 15 | 19,27 | 289,00 |
| | Total | 30 | | |
| <<ADAP6S>>: Nivel de adaptación social | ACNCE | 15 | 12,57 | 188,50 |
| | ASC | 15 | 18,43 | 276,50 |
| | Total | 30 | | |

Tabla 119. Resultados del tratamiento no paramétrico " 2 muestras independientes"

-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 6°.

Estadísticos de contraste ^b

| | <<ADAP6 E>>: Nivel de adaptación escolar | <<ADAP6 S>>: Nivel de adaptación social |
|-----------------------------------|--|---|
| U de Mann-Whitney | 56,000 | 68,500 |
| W de Wilcoxon | 176,000 | 188,500 |
| Z | -2,347 | -1,830 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,019 | ,067 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | ,019 ^a | ,067 ^a |

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: GRUPO:
COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 120. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”
-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 6°.

El análisis inferencial de los tipos y niveles de adaptación entre las variables sexo, edad y cultura dentro de los grupos de ANCE y ASC no ofrece diferencias significativas, salvo en el caso de la variable de agrupación –sexo-, con diferencias entre niñas y niños en:

- a. Adaptación Escolar en el primer nivel del segundo ciclo a favor de las niñas (sig. Asintónica -bilateral- = 0.031; tablas 121 y 122)
- b. Adaptación Escolar en el segundo nivel del segundo ciclo a favor de las niñas (sig. Asintónica -bilateral- = 0.031; tablas 121 y 122)

Rangos

| SEXO DEL ALUMN@ | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|----|----------------|----------------|
| <<ADAP4E>>: Nivel de adaptación escolar | | | |
| HOMBRE | 7 | 4,86 | 34,00 |
| MUJER | 8 | 10,75 | 86,00 |
| Total | 15 | | |
| <<ADAP3>>: Nivel de adaptación escolar | | | |
| HOMBRE | 4 | 2,63 | 10,50 |
| MUJER | 10 | 9,45 | 94,50 |
| Total | 14 | | |

Tabla 121. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”
-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 6° (variable de agrupación sexo).

| Estadísticos de contraste ^b | | |
|--|---|---|
| | <<ADAP4 E>>: Nivel de adaptación escolar | <<ADAP3>>: Nivel de adaptación escolar |
| U de Mann-Whitney | 6,000 | ,500 |
| W de Wilcoxon | 34,000 | 10,500 |
| Z | -2,567 | -2,798 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,010 | ,005 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | ,009 ^a | ,002 ^a |

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: SEXO DEL ALUMN@

Tabla 122. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ADAPTACIÓN 6º (variable de agrupación sexo)

9.1.10. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA DÉCIMA HIPÓTESIS RELACIONADA CON EL PERFIL PERSONAL

Hipótesis décima- **Se encuentran diferencias significativas en las Aptitudes Específicas:** Comprensión Verbal, Fluidez Verbal, Razonamiento Numérico y Razonamiento Espacial (**sólo en el alumnado del segundo nivel del tercer ciclo**) inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí respecto al resto del alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

La hipótesis décima se confirma parcialmente. El análisis intergrupar (ANCE/ASC) referido a las aptitudes específicas: comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento numérico y razonamiento espacial en los ANCE y ASC muestra diferencias significativas en los siguientes casos:

- a. En las pruebas de razonamiento numérico, siendo el alumnado del segundo nivel del tercer ciclo que no pertenece a Educación Compensatoria el que obtiene puntuaciones significativamente más altas (sig. Asintónica -bilateral- = 0.031; tablas 123 y 124). En las pruebas de fluidez verbal, en las que vuelve a ser el alumnado del segundo nivel del tercer ciclo que no pertenece a Educación Compensatoria el que obtiene

puntuaciones significativamente más altas (sig. Asintónica -bilateral- = 0.031; tablas 123 y 124).

Rangos

| | GRUPO: COMP. Y NO COMP. | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-------------------------------|-------------------------|----|----------------|----------------|
| <<RN6>>: Puntuación Centil | ACNCE | 15 | 10,10 | 151,50 |
| | ASC | 15 | 20,90 | 313,50 |
| | Total | 30 | | |
| <<FV6>>: Puntuación Centil | ACNCE | 15 | 10,90 | 163,50 |
| | ASC | 15 | 20,10 | 301,50 |
| | Total | 30 | | |

Tabla 123. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- APTITUDES ESPECÍFICAS 6°.

Estadísticos de contraste ^b

| | <<RN6>>: Puntuación Centil | <<FV6>>: Puntuación Centil |
|-----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 31,500 | 43,500 |
| W de Wilcoxon | 151,500 | 163,500 |
| Z | -3,413 | -2,876 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,001 | ,004 |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | ,000 ^a | ,003 ^a |

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 124. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- APTITUDES ESPECÍFICAS 6°.

Al relacionar este factor con la edad, el sexo y la cultura tampoco se aprecian diferencias significativas dentro de los grupos.

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”



9.2. CONTRASTE DE HIPÓTESIS SOBRE EL PERFIL SOCIOFAMILIAR

9.2.1. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA PRIMERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL SOCIOFAMILIAR

Hipótesis primera- La edad de padres/madres es un factor diferencial significativo en la pertenencia de un/a alumno/a al programa de Educación compensatoria.

Como se habrá podido observar en la presentación de los datos la distribución de edades que presentan los padres y las madres del total de alumnado de la muestra se observa que hay grandes diferencias de edad en cuanto al sexo de los padres. Presentando los padres unas edades significativamente superiores a las madres. Sin embargo, los datos de estas variables estudiados diferencialmente en familias de ANCE y familias de ASC no presentan diferencias significativas. Con lo que puede decirse que no se confirma esta hipótesis.

9.2.2. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA SEGUNDA HIPÓTESIS ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL SOCIOFAMILIAR

Hipótesis segunda- El lugar de nacimiento y crianza de padres/madres juega un papel diferencial significativo en la pertenencia de un/a alumno/a al programa de Educación Compensatoria.

A pesar del elevado número de padres y madres nacidos y criados en el país vecino de Marruecos (36% de padres y 25,2% de madres) estos datos no muestran diferencias significativas con relación a familias de ANCE y ASC. Con lo que esta hipótesis no se confirma.

9.2.3. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA TERCERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL SOCIOFAMILIAR

Hipótesis tercera- Los orígenes de los progenitores tienen una influencia significativa en la pertenencia de un/a alumno/a al programa de Educación Compensatoria.

Al analizar los datos sobre la situación del ANCE y el ASC en relación con ser inmigrante de primera, segunda o tercera generación no se aprecian diferencias significativas entre ellos. La hipótesis por lo tanto no se confirma.

9.2.4. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA CUARTA HIPÓTESIS ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL SOCIOFAMILIAR

Hipótesis cuarta- Existen diferencias significativas en el nivel de instrucción/formación de los padres del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con el resto de alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

Al analizar el nivel máximo de estudios de los miembros familiares, la asistencia o no a la escuela, la edad hasta la que permaneció, y situación actual de formación, los datos nos revelan que entre las familias del ANCE y las familias del ASC no se aprecian diferencias significativas.

A pesar de ello, y al igual que en el contraste de la hipótesis anterior, se hace necesario precisar que el nivel de formación/instrucción de las familias del total de la muestra sí presenta diferencias significativas respecto a los indicadores que el INCE (2005) sobre el perfil medio presentado por las familias españolas cuyos hijos asisten a escuelas públicas en relación con:

- a. La diferenciación entre sexos.
- b. Porcentaje de progenitores que asistieron a la escuela.
- c. Tasas de finalización de la enseñanza obligatoria en padres y madres.
- d. Niveles de estudios medio en las familias.
- e. Niveles de estudios superiores en las familias.

9.2.5. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA QUINTA HIPÓTESIS ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL SOCIOFAMILIAR

Hipótesis quinta- Existen diferencias significativas en el **nivel de ocupación de los padres** del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con el resto de alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

Los datos presentados sobre el nivel de ocupación de las familias no muestran diferencias significativas comparando las familias del ANCE y las familias del ASC. Por lo que no se puede aceptar la hipótesis fijada inicialmente.

A pesar de ello, en el estudio si aparecen diferencias significativas con relación a las tasas de empleo de hombre y mujeres, que reproducen la situación que ambos colectivos tiene a nivel nacional, pero con unos índices muy acentuados (ver resultados en nivel de ocupación familiar).

9.2.6. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA SEXTA HIPÓTESIS ESPECÍFICARELACIONADA CON EL PERFIL SOCIOFAMILIAR

*Hipótesis sexta- Existen diferencias significativas en el **nivel económico de las familias** del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con el resto de alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.*

No se aprecian diferencias significativas cuando se analizan los niveles económicos de las familias a nivel intergrupar (familias de ANCE y familias de ASC). De este modo, no se puede confirmar la hipótesis nombrada.

Sí hay que reseñar que el conjunto de la muestra, siguiendo los datos que el Instituto Nacional de Estadística ofrece, presenta unos niveles económicos significativamente diferentes al resto de la media nacional.

9.2.7. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA SÉPTIMA HIPÓTESIS ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL SOCIOFAMILIAR

Hipótesis séptima- Existen diferencias significativas en la estructura familiar del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con el resto de alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

Los datos sobre los miembros de las familias tanto del ANCE como del ASC nos muestran tendencias mucho más alta en relación con la media nacional. Además Las variables medidas para describir la estructura familiar presentan unos datos diferenciales en relación a los tipos de familias estudiadas (familias de ANCE y familias de ASC). Las figuras 25 y 26 (Págs. 254 y 255) nos demuestran una tendencia, aunque de familia numerosa, pero de menos miembros en las familias cuyos hijos/as no reciben compensación educativa respecto a las familias que tienen hijos/as que sí la reciben. Además la media en cuanto al número de hijos de las familias del ANCE es 4,42, siendo el de las familias del ASC 3,60. Además las familias más frecuentes de ASC tienen un miembro menos que las de ANCE.

Dos aspectos nos confirman esta hipótesis:

- a. El número de hijos/as en relación a la pertenencia o no de ellos/as al programa de Educación Compensatoria (tablas 125 y 126) con diferencias significativas entre las familias de ANCE y ASC. El número de hijos de la familiar de ANCE es superior.

Rangos

| | GRUPO: COMP. Y NO COMP. | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|-------------------------|-----|----------------|----------------|
| ITEM 14 DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS PADRE) <<NÚMERO DE HIJ@S QUE HA TENIDO...>> | ANCE | 57 | 68,32 | 3894,50 |
| | ASC | 65 | 55,52 | 3608,50 |
| | Total | 122 | | |

Tabla 125. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

Estadísticos de contraste ^a

| | ITEM 14 DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS PADRE) <<NÚMERO DE HIJ@S QUE HA TENIDO...>> |
|---------------------------|---|
| U de Mann-Whitney | 1463,500 |
| W de Wilcoxon | 3608,500 |
| Z | -2,049 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,040 |

a. Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 126. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ESTRUCTURA FAMILIAR-

b. El número de miembros que conviven en el hogar en relación a la pertenencia o no de chicos/as al programa de Educación Compensatoria (tablas 127 y 128) con diferencias significativas entre las familias de ANCE y ASC. El número de miembros de la unidad familiar del ANCE es superior.

Rangos

| | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|------------------------------|-----|----------------|----------------|
| ITEM 44A DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS DE LA VIVIENDA) <<¿CUÁNTAS PERSONAS CONVIVEN EN SU CASA?>> | ANCE | 57 | 69,07 | 3937,00 |
| | ASC | 66 | 55,89 | 3689,00 |
| | Total | 123 | | |

Tabla 127. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ESTRUCTURA FAMILIAR-

Estadísticos de contraste^a

| | ITEM 44A DEL ESTUDIO FAMILIAR (DATOS DE LA VIVIENDA) <<¿CUÁNTAS PERSONAS CONVIVEN EN SU CASA?>> |
|---------------------------|---|
| U de Mann-Whitney | 1478,000 |
| W de Wilcoxon | 3689,000 |
| Z | -2,079 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,038 |

a. Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 128. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ESTRUCTURA FAMILIAR-

9.2.8. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA OCTAVA HIPÓTESIS ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL SOCIOFAMILIAR

Hipótesis octava- Existen diferencias significativas en el nivel de capital cultural del núcleo familiar del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con el resto de alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

Al estudiar los indicadores sobre la variable “nivel de capital cultural”, a pesar de no encontrar diferencias significativas entre familias de ANCE y familias de ASC. Con lo que no se puede confirmar la hipótesis referida.

Sí que se ha comprobado las diferencias significativas muy acentuadas en algunos indicadores entre la muestra en general y los datos de la población española cuyos hijos asisten a escuelas públicas:

- a. Las familias de la muestra (representativas del centro) tanto de ANCE como de ASC presentan diferencias significativas en posesión de libros en el hogar con relación a la media nacional publicada por el informe que el CIDE hace sobre las familias española (2005).
- b. También aparecen diferencias significativas respecto a los datos expuesto en el mismo estudio sobre las familias españolas y las propias de la muestra cuando se analiza si existen hábitos lectores.
- c. En el acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, en lo que se refiere a posesión en el hogar de ordenador y/o acceso a Internet, apreciamos diferencias significativas entre el alumnado de nuestra muestra con relación a la media tanto de la ciudad de Ceuta como la nacional (según el estudio que el Ministerio de Administraciones Públicas hace sobre indicadores socioeconómicos en el país -el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación-; 2º trimestre de 2005).

9.2.9. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA NOVENA HIPÓTESIS ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL SOCIOFAMILIAR

Hipótesis novena- Existen diferencias significativas en las zonas/barrio de residencia del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con el resto de alumnado de referencia de régimen normalizado del mismo.

No se puede confirmar la hipótesis planteada. No aparecen diferencias significativas entre el tipo de vivienda, la situación de los equipamientos o bienes de consumo colectivo, los niveles socio-instructivos de la población de las familias de ANCE y ASC.

9.2.10. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA UNDÉCIMA HIPÓTESIS ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL SOCIOFAMILIAR

Hipótesis undécima- El seguimiento que las familias hacen de la educación de sus hijos/as es significativamente diferente cuando comparamos a familias de ANCE y familias de ASC.

Cuando analizamos estos datos referido a familias de ANCE y ASC se aprecian diferencias significativas en:

- a. El seguimiento que hacen de sus hijos/as las familias de ANCE y ASC (tablas 129 y 130). Es decir, son las familias de ANCE las que menos participan de las reuniones. Es por ello que pueda decirse que el seguimiento e implicación familiar con respecto al proceso de aprendizaje de sus hijas/os es mayor en el ASC.

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|---|----|---|-----|-------|
| | | ACNCE | ASC | |
| ITEM 5 IDEM | SI | 33 | 53 | 86 |
| <<PARTICIPAN LOS PADRES ASIDUAMENTE A LAS REUNIONES>> | NO | 36 | 16 | 52 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 129. Tablas de contingencia. Seguimiento de las familias.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) | Sig. exacta (bilateral) | Sig. exacta (unilateral) |
|---------------------------------|---------------------|----|--------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 12,343 ^b | 1 | ,000 | | |
| Corrección por continuidad | 11,140 | 1 | ,001 | | |
| Razón de verosimilitud | 12,588 | 1 | ,000 | | |
| Estadístico exacto de Fisher | | | | ,001 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 12,254 | 1 | ,000 | | |
| N de casos válidos | 138 | | | | |

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 26,00.

Tabla 130. Prueba de J_i^2 . Seguimiento de las familias.

- b. También aparecen diferencias significativas a favor de las familias de ASC en relación a los tipos de seguimiento que realizan de sus hijos e hijas (tablas 131 y 132).

Es por ello, que confirmemos la hipótesis planteada referida al seguimiento familiar diferenciado entre familias de ANCE y familias de ASC, a favor de las últimas.

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--|-------------------------------------|--|-----|-------|
| | | ACNCE | ASC | |
| ITEM 5 IDEM << ¿CUÁLES -PARTICIPAN LOS PADRES ASIDUAMENTE A LAS REUNIONES->> | SÓLO PRECEPTIVAS | 20 | 29 | 49 |
| | SÓLO PUNTUALES | 2 | 5 | 7 |
| | TANTO PRECEPTIVAS COMO PUNTUALES | 10 | 19 | 29 |
| | NI PRECEPTIVAS NI PUNTUALES | 37 | 16 | 53 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 131. Tablas de contingencia. Seguimiento de las familias.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|---------------------------------|---------------------|----|--------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 14,053 ^a | 3 | ,003 |
| Razón de verosimilitud | 14,384 | 3 | ,002 |
| Asociación lineal por lineal | 7,408 | 1 | ,006 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 3,50.

Tabla 132. Prueba de J_i^2 . Seguimiento de las familias.

No se han incluido hipótesis en el perfil familiar relacionadas con la cultura y la lengua materna de los padres y madres, pues se corresponden con las hipótesis que al respecto hacemos en el alumnado.

9.3. CONTRASTE DE HIPÓTESIS SOBRE EL
PERFIL ESCOLAR

**9.3.1. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA PRIMERA HIPÓTESIS
ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL ESCOLAR**

Hipótesis primera- El recorrido escolar del alumnado de Educación Compensatoria difiere significativamente del presentado por el resto de alumnado del grupo de referencia.

La hipótesis sobre recorrido escolar se confirma en parte: no se aprecian diferencias significativas respecto al comienzo de la escolaridad al referirnos a ANCE y ASC; pero sí que se aprecian diferencias significativas cuando se analiza el factor repetición de curso en ANCE y ASC (sig. Asintónica –bilateral- = 0.009 - tablas 133 y 134). Un 17,4% del alumnado que pertenecen al programa de Educación Compensatoria ha repetido algún curso, mientras que sólo un 2,9 % del alumnado sin compensatoria, además ese porcentaje de alumnado formó parte del programa en su momento.

**Tabla de contingencia ITEM 4-A- IDEM <<¿REPITE CURSO?>> * GRUPO:
COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA**

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--------------------|----|--|-----|-------|
| | | ANCE | ASC | |
| ITEM 4-A- IDEM | SI | 12 | 2 | 14 |
| <<¿REPITE CURSO?>> | NO | 57 | 67 | 124 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 133. Tablas de contingencia. Seguimiento de las familias.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) | Sig. exacta (bilateral) | Sig. exacta (unilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 7,949 ^b | 1 | ,005 | | |
| Corrección por continuidad | 6,439 | 1 | ,011 | | |
| Razón de verosimilitud | 8,732 | 1 | ,003 | | |
| Estadístico exacto de Fisher | | | | ,009 | ,004 |
| Asociación lineal por lineal | 7,892 | 1 | ,005 | | |
| N de casos válidos | 138 | | | | |

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,00.

Tabla 134. Prueba de χ^2 . Seguimiento de las familias.

9.3.2. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA SEGUNDA HIPÓTESIS ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL ESCOLAR

*Hipótesis segunda- Los tipos y niveles de **rendimiento académico** inter e intragrupos de la población escolar de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí son significativamente diferentes al resto del alumnado del grupo de referencia del mismo.*

Cuando se analizan la consecución de los objetivos mínimos del los ciclos cursados por los ANCE y ASC aparecen diferencias significativas:

- a) Aparecen diferencias significativas en la consecución de los objetivos de la Educación Infantil si analizamos los grupos de ANCE y ASC. (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000; tablas 135 y 136).

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMP. Y NO COMP. | | Total |
|--|---|-------------------------|-----|-------|
| | | ACNCE | ASC | |
| VALORACION DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL | SATIS: FINALIZA LA ETAPA DE FORMA SATISFACTORIA | 31 | 62 | 93 |
| | INSATIS: FINALIZA LA ETAPA DE FORMA INSATISFACTORIA | 30 | 2 | 32 |
| | NO CONSTA POR DIFERENTES MOTIVOS | 8 | 5 | 13 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 135. Tablas de contingencia. Valoración de la EI.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 35,526 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 40,631 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 19,248 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,50.

Tabla 136. Prueba de Ji^2 . Valoración de la EI.

- b) Se aprecian diferencias significativas en la consecución de los objetivos del primer ciclo de Educación Primaria en ANCE y ASC (sig. Asintónica – bilateral- = 0.000; tablas 137 y 138)

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMP. Y NO COMP. | | Total |
|---|---|-------------------------|-----|-------|
| | | ANCE | ASC | |
| VALORACION PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA | SATIS: FINALIZA LA ETAPA DE FORMA SATISFACTORIA | 24 | 38 | 62 |
| | INSATIS: FINALIZA LA ETAPA DE FORMA INSATISFACTORIA | 15 | 1 | 16 |
| | NO CONSTA POR DIFERENTES MOTIVOS | 3 | 3 | 6 |
| Total | | 42 | 42 | 84 |

Tabla 137. Tablas de contingencia. Valoración del 1er. C de EP

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 15,411 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 17,888 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 6,315 | 1 | ,012 |
| N de casos válidos | 84 | | |

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

Tabla 138. Prueba de Ji^2 . Valoración del 1er. C de EP.

- c) Las diferencias significativas apreciadas en la consecución de los objetivos mínimos en la Educación Infantil y el primer ciclo de la Educación Primaria en ANCE y ASC se mantienen en el segundo ciclo. (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000; tablas 139 y 140)

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMP. Y NO COMP. | | Total |
|--|---|-------------------------|-----|-------|
| | | ACNCE | ASC | |
| VALORACIÓN SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA | SATIS: FINALIZA LA ETAPA DE FORMA SATISFACTORIA | 5 | 26 | 31 |
| | INSATIS: FINALIZA LA ETAPA DE FORMA INSATISFACTORIA | 18 | 0 | 18 |
| | NO CONSTA POR DIFERENTES MOTIVOS | 3 | 0 | 3 |
| Total | | 26 | 26 | 52 |

Tabla 139. Tablas de contingencia. Valoración del 2º C de EP.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 35,226 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 44,695 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 29,854 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 52 | | |

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,50.

Tabla 140. Prueba de Ji². Valoración del 2º C de EP.

Se muestran diferencias significativas entre el rendimiento académico del ANCE y el ASC en las áreas del lenguaje, matemáticas y conocimiento del medio en los dos últimos años, en los siguientes casos:

- a. Los que no pertenecen al programa de Educ. Compensatoria obtienen resultado más altos en los dos últimos cursos en relación con el rendimiento académico en el área del lenguaje (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000/0.000; tablas 141, 142, 143 y 144)

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMP. Y NO COMP. | | Total |
|---|--|-------------------------|-----|-------|
| | | ACNCE | ASC | |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL CURSO ANTERIOR EN EL ÁREA DE LENGUAJE | PROGRESA ADECUADAMENTE Y CUMPLE LOS OBJT. DEL NIVEL | 0 | 69 | 69 |
| | PROGRESA ADECUADAMENTE Y NO ALCANZA LOS OBJ. DEL NIVEL | 22 | 0 | 22 |
| | NECESITA MEJORAR A PESAR DE SU ACI | 47 | 0 | 47 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 141. Tablas de contingencia. Rendimiento en el área de lenguaje, curso anterior

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|----------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 138,000 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 191,309 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 104,473 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,00.

Tabla 142. Prueba de Ji^2 . Rendimiento en el área de lenguaje, curso anterior.

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMP. Y NO COMP. | | Total |
|---|---|-------------------------|-----|-------|
| | | ACNCE | ASC | |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL PRESENTE CURSO EN EL ÁREA DE LENGUAJE | PROGRESA ADECUADAMENTE Y CUMPLE LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 0 | 69 | 69 |
| | PROGRESA ADECUADAMENTE Y NO ALCANZA LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 18 | 0 | 18 |
| | NECESITA MEJORAR A PESAR DE SU ACI | 51 | 0 | 51 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 143. Tablas de contingencia. Rendimiento en el área de lenguaje, presente curso.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|----------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 138,000 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 191,309 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 109,499 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,00.

Tabla 144. Prueba de Ji^2 . Rendimiento en el área del lenguaje, presente curso.

- b. El rendimiento del ANCE presenta niveles significativamente inferior al presentando por el ASC en el área de matemáticas cuando atendemos a los dos últimos cursos. (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000/0.000; tablas 145 y 146, 147 y 148).

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMP. Y NO COMP. | | Total |
|--|--|-------------------------|-----|-------|
| | | ACNCE | ASC | |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL CURSO ANTERIOR EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS | PROGRESA ADECUADAMENTE Y CUMPLE LOS OBJT. DEL NIVEL | 0 | 69 | 69 |
| | PROGRESA ADECUADAMENTE Y NO ALCANZA LOS OBJ. DEL NIVEL | 20 | 0 | 20 |
| | NECESITA MEJORAR A PESAR DE SU ACI | 49 | 0 | 49 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 145. Tablas de contingencia. Rendimiento- área de matemáticas- curso anterior.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|----------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 138,000 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 191,309 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 106,938 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 10,00.

Tabla 146. Prueba de Ji^2 . Rendimiento- área de matemáticas- curso anterior.

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMP. Y NO COMP. | | Total |
|--|---|-------------------------|-----|-------|
| | | ACNCE | ASC | |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL PRESENTE CURSO EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS | PROGRESA ADECUADAMENTE Y CUMPLE LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 0 | 69 | 69 |
| | PROGRESA ADECUADAMENTE Y NO ALCANZA LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 16 | 0 | 16 |
| | NECESITA MEJORAR A PESAR DE SU ACI | 53 | 0 | 53 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 147. Tablas de contingencia. Rendimiento- área de matemáticas- presente curso.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|----------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 138,000 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 191,309 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 112,155 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 8,00.

Tabla 148. Prueba de Ji^2 . Rendimiento- área de matemáticas- presente curso.

- c. El rendimiento del ASC presenta niveles significativamente superiores al presentando por el ANCE en el área de conocimiento del medio cuando atendemos a los dos últimos cursos. (sig. Asintónica –bilateral- =0.000/0.000; tablas 149, 150, 151 y 152)

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMP. Y NO COMP. | | Total |
|---|--|-------------------------|-----|-------|
| | | ACNCE | ASC | |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL CURSO ANTERIOR EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO | PROGRESA ADECUADAMENTE Y CUMPLE LOS OBJET. DEL NIVEL | 41 | 69 | 110 |
| | PROGRESA ADECUADAMENTE Y NO ALCANZA LOS OBJET. DEL NIVEL | 1 | 0 | 1 |
| | NECESITA MEJORAR Y NO ALCANZA LOS OBJET. DEL NIVEL | 26 | 0 | 26 |
| | NECESITA MEJORAR A PESAR DE SU ACI | 1 | 0 | 1 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 149. Tablas de contingencia. Rendimiento- área de Conocimiento del Medio- curso anterior.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 35,127 ^a | 3 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 46,023 | 3 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 34,109 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.

Tabla 150. Prueba de Ji². Rendimiento- área de Conocimiento del Medio - curso anterior.

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMP. Y NO COMP. | | Total |
|---|---|-------------------------|-----|-------|
| | | ACNCE | ASC | |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL PRESENTE CURSO EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO | PROGRESA ADECUADAMENTE Y CUMPLE LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 38 | 69 | 107 |
| | PROGRESA ADECUADAMENTE Y NO ALCANZA LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 1 | 0 | 1 |
| | NECESITA MEJORAR Y NO ALCANZA LOS OBJETIVOS DEL NIVEL | 29 | 0 | 29 |
| | NECESITA MEJORAR A PESAR DE SU ACI | 1 | 0 | 1 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 151. Tablas de contingencia. Rendimiento- área de Conocimiento del Medio - presente curso.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 39,981 ^a | 3 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 52,086 | 3 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 38,883 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 138 | | |

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,50.

Tabla 152. Prueba de χ^2 . Rendimiento- área de Conocimiento del Medio - presente curso.

9.3.2. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA TERCERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL ESCOLAR

*Hipótesis tercera- Existen diferencias significativas en las tasas de **absentismo escolar** del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con respecto al resto del alumnado del grupo de referencia del mismo.*

La hipótesis tercera relacionada con el perfil escolar del alumnado se confirma. El análisis inferencial nos demuestra que aparecen diferencias significativas entre el absentismo presentado por el ANCE y el ASC en los siguientes casos:

- a. Los ANCE presentan una mayor tasa de absentismo en el primer trimestre (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000; tablas 153 y 154).
- b. Los ANCE presentan una mayor tasa de absentismo en el segundo trimestre (sig. Asintónica –bilateral- = 0.002; tablas 153 y 154).
- c. Los ANCE presentan una mayor tasa de absentismo en el tercer trimestre (sig. Asintónica –bilateral- = 0.001; tablas 153 y 154).
- d. Los ANCE presentan una mayor tasa de absentismo durante el curso (sig. Asintónica –bilateral- = 0.000; tablas 153 y 154).

Rangos

| GRUPO: COMPENSATORIA Y NO | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|--------------------------------------|-------|-----|-------------------|-------------------|
| ABSENTISMO PRIMER TRIMESTRE | ACNCE | 69 | 81,39 | 5616,00 |
| | ASC | 69 | 57,61 | 3975,00 |
| | Total | 138 | | |
| ABSENTISMO SEGUNDO TRIMESTRE | ACNCE | 69 | 80,14 | 5529,50 |
| | ASC | 69 | 58,86 | 4061,50 |
| | Total | 138 | | |
| ABSENTISMO L TERCER TRIMESTRE | ACNCE | 69 | 80,16 | 5531,00 |
| | ASC | 69 | 58,84 | 4060,00 |
| | Total | 138 | | |
| ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL AÑO | ACNCE | 69 | 82,14 | 5667,50 |
| | ASC | 69 | 56,86 | 3923,50 |
| | Total | 138 | | |

Tabla 153. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ABSENTISMO.

Estadísticos de contrast^e

| | ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL PRIMER TRIMESTRE | ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL SEGUNDO TRIMESTRE | ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL TERCER TRIMESTRE | ABSENTISMO QUE PRESENTÓ EN EL AÑO |
|---------------------------|---|--|---|--|
| U de Mann-Whitney | 1560,000 | 1646,500 | 1645,000 | 1508,500 |
| W de Wilcoxon | 3975,000 | 4061,500 | 4060,000 | 3923,500 |
| Z | -3,519 | -3,155 | -3,187 | -3,720 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,000 | ,002 | ,001 | ,000 |

a. Variable de agrupación: GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

Tabla 154. Resultados del tratamiento no paramétrico “ 2 muestras independientes”

-U de Mann Whitney- ABSENTISMO.

Del mismo modo, podemos afirmar que tras el análisis por tablas de contingencia a las bases de cada grupo, no se aprecian diferencias significativas dentro de los grupos de ANCE y ASC al relacionar las variables que miden el absentismo con variables como la edad, el sexo,...

9.3.2. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA CUARTA HIPÓTESIS ESPECÍFICA RELACIONADA CON EL PERFIL ESCOLAR

Hipótesis cuarta- Existen diferencias significativas en las tasas de fracaso escolar del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí con respecto al resto del alumnado de sus grupos de referencia del mismo.

Esta variable es muy difícil de medir en un estudio como éste. El corte transversal del mismo nos impide ver la evolución de la escolaridad del alumnado al completo. A pesar de ello, podemos repasar los tratamientos que sobre rendimiento escolar en los dos últimos años presenta ANCE y ASC en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio; la valoración de las etapas cursadas con anterioridad; las tasas de repetición de curso que presentan cada grupo; las propias de absentismo; así como los numerosos datos que se aportan en este estudio. Todo ello, nos llevaría a la conclusión que, si bien no puede aseverarse con rotundidad que sufran mayores tasas de fracaso escolar los ANCE que los de ASC, sí *que se encuentra en una situación de riesgo significativamente superior al ASC.*

9.4. CONTRASTE DE OTRAS HIPÓTESIS A LAS QUE INTENTA RESPONDER EL ESTUDIO

9.4.1. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA PRIMERA HIPÓTESIS

*Hipótesis primera *- Los criterios de adscripción de alumnado⁴² a los distintos centros juegan un papel significativo en el porcentaje de alumnado de cada cultura que adscribe cada centro.*

La hipótesis queda confirmada debido a los datos que nos ofrecen los centros estudiados. Se ha podido demostrar que centros que deberían tener una adscripción de alumnado más o menos semejante, no lo hacen.

9.4.2. ANÁLISIS DATOS REFERIDO A LA SEGUNDA HIPÓTESIS

*Hipótesis segunda **- Existen diferencias significativas en los centros de Educación Compensatoria respecto al número de alumnos en dichos programas, dependiendo del **porcentaje de alumnado de cultura musulmana** que albergue dicha institución (a mayor porcentaje de alumnado de cultura musulmana mayor es el número de sujetos de Educación Compensatoria en dicho centro).*

Los datos que nos muestra la tabla. -Porcentaje de alumnado de compensación educativa total del centro, de alumnado que no tiene L1 el castellano con relación al porcentaje de alumnado total del centro cuya L1 no es el castellano- tabla 80; Pág. 313- nos impiden confirma esta hipótesis, a pesar de encontrar una tendencia moderada hacía los postulados de la misma. Ni que decir tiene que esto no implica que si el factor lingüístico, destacado en este trabajo, se interpretara como una necesidad de compensación educativa, esta hipótesis quedaría confirmada.

Quizás este aquí una de las claves de la acción educativa en la Ciudad Autónoma de Ceuta, el no entender que el alumnado que ingresa en la escuela con

⁴² Las hipótesis *, ** y ***, se pueden entender como una secuencia desencadenada desde la primera hacia las demás, es decir, dependiendo de la adscripción equitativa o no a los centros (*), así será el porcentaje de alumnado de las diferentes culturas en cada uno (**), y por consiguiente, la ratio de los mismos (***).

una lengua materna distinta al castellano necesita ser compensado por motivos como: poseer una lengua, el dariya –ágrafa y no normativizada-; por tener, en muchos casos, unas posibilidades de contacto con el castellano escasas, reduciéndose prácticamente al horario escolar –horario en el que se trabaja, fundamentalmente, los aspectos formales del lenguaje, desconociendo que el lenguaje como procedimiento no ha sido desarrollado ni en L1, ni en L2-.. De este modo, la distancia lingüística respecto a sus pares castellano parlantes se convierte en una desigualdad pues nunca llegan a desarrollar el castellano como lo hacen los primeros y es más, la escuela le exige ese nivel de castellano, de ahí que cuando el lenguaje empieza a ser exigente académicamente, empiecen a padecer situación de fracaso escolar recurrentes. Muchas personas dirán que cómo que otro niños/as en esas condiciones no fracasan, evidentemente, el factor lingüístico no es el único que incide en el fracaso de estos escolares, pero si como se recomienda en las últimas líneas de este estudio, se llevará a efecto una investigación sobre necesidades comunicativas en castellano diferenciales en estas poblaciones y fracaso escolar del alumnado, bajo un corte longitudinal se podrían extraer conclusión de mayor calado en esta línea aquí presentada.

9.4.3. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA TERCERA HIPÓTESIS

*Hipótesis tercera - Los criterios de adscripción de alumnado a los distintos centros, con el consiguiente **porcentaje de alumnado cuya lengua materna no coincide con la de la escuela** juegan un papel significativo en el porcentaje de alumnado cuya lengua materna no es el castellano **perteneciente al programa de Educación Compensatoria**. Es decir, a mayor porcentaje de alumnado con lengua materna distinta al castellano en los centros, mayor riesgo corre el mismo de pertenecer al programa de Educación Compensatoria (debido, entre otros factores, a unas condiciones de adquisición de la segunda lengua menos adecuadas).*

Esta hipótesis no puede confirmarse. Al igual que en la anterior los datos que presentamos en la página 313 nos evidencian sólo una tendencia moderada en la línea de los supuestos presentados en esta hipótesis. No repetiremos nuestra percepción sobre esta realidad, nombrada en los párrafos anteriores.

9.4.4. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA CUARTA HIPÓTESIS

Hipótesis cuarta- La **lengua materna del alumnado** no es considerada por la totalidad de los centros ceutíes como una necesidad de compensación educativa, pues no se dan **porcentajes** mayores de ese alumnado adscrito al programa con relación a los porcentajes absolutos del mismo en el centro.

Los datos manejados en el contraste de las dos hipótesis anteriores, nos permiten confirmar esta cuarta hipótesis. Ha quedado demostrado que no se da un mayor porcentaje de ANCE con L1 distinta al castellano por no considerarse en los centros la situación bilingüe de este alumnado como una necesidad de compensación, desde el momento en que no hay mayor porcentaje de ese alumnado en compensatoria en función del porcentaje absoluto de los mismos.

9.4.5. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA QUINTA HIPÓTESIS

*Hipótesis quinta***-* La **ratio** de los centros del contexto pluricultural de Ceuta tiene un papel significativo en la Educación Compensatoria en Ceuta.

Esta hipótesis no se puede confirmar. Tal es así, que los centros dónde la ratio suele ser más elevada son los concertados, por el ya nombrado efecto de huída de la población castellano parlante de unos centros a otros; y son estos los que presentan, en general, menos necesidades de compensación educativa.

9.4.6. ANÁLISIS DE DATOS REFERIDO A LA SEXTO HIPÓTESIS

*Hipótesis sexto****-* La **ubicación del centro en las zonas de la ciudad** ⁴³ presenta unas tasas significativamente diferentes en relación a las variables a las que se refiere a tres de las hipótesis expuestas con anterioridad a ésta (criterios de adscripción, porcentaje de alumnado de cada cultura y ratio de cada centro).

La sexta hipótesis puede confirmarse desde el momento en que hemos confirmado la primera <Hipótesis primera *- Los criterios de adscripción de

⁴³ Esta hipótesis al contrastarla con la hipótesis **, nos dará una visión clara del escaso cumplimiento de los criterios de adscripción que se estipulan en la escolarización del alumnado.

alumnado⁴⁴ a los distintos centros juegan un papel significativo en el porcentaje de alumnado de cada cultura que adscribe cada centro>. No todos los centros representan fielmente la realidad social del entorno al que atienden (zona de influencia o limítrofe).

⁴⁴ Las hipótesis *, ** y ***, se pueden entender como una secuencia desencadenada desde la primera hacia las demás, es decir, dependiendo de la adscripción equitativa o no a los centros (*), así será el porcentaje de alumnado de las diferentes culturas en cada uno (**), y por consiguiente, la ratio de los mismos (***)

9.5. CONTRASTE DE HIPÓTESIS RELACIONADAS CON LA VARIABLE EXTRAESCOLAR

9.5.1. RESPECTO AL ALUMNADO

9.5.1.1. PERFIL EXTRAESCOLAR

Hipótesis primera. - El **perfil extraescolar** del ANCE difiere significativamente del resto del ASC.

La primera hipótesis relacionada con las actividades extraescolares en el alumnado no puede confirmarse ya que:

- a. A pesar que el porcentaje de ANCE que realiza actividades extraescolares es de 60,9 % y el de ASC 71,4 %, no aparecen diferencias significativas en relación a si realizan o no actividades extraescolares cuando los comparamos entre sí.
- b. No aparecen diferencias significativas con relación a los datos referidos a la realización de actividades extraescolares para cada uno de los subgrupos: alumnado con necesidades de compensación educativa (ANCE) y alumnado que no recibe compensación (ASC) al relacionarlos con el factor edad.
- c. No se aprecian diferencias significativas con relación a los tipos de actividades extraescolares más realizadas para cada uno de los subgrupos: alumnado con necesidades de compensación educativa (ANCE) y alumnado que no recibe compensación (ASC). En ambos subgrupos aparecen las mismas actividades y en el mismo orden: escuelas coránicas, actividades deportivas y clases particulares.
- d. Se mantienen las mismas tendencias con relación al lugar de realización de AE, al motivo y al carácter de gratuidad o pago de las mismas.
- e. Si atendemos al número de días y horas que realizan AE tanto ANCE como ASC se muestran las mismas tendencias.
- f. No existen diferencias significativas en relación a los años desde que llevan realizando AE unos (ANCE) y otro (ASC).

A pesar de no confirmarse la hipótesis el perfil extraescolar que presenta el alumnado de la muestra, como podrá verse en el apartado destinado a las conclusiones, presenta datos de enorme interés.

9.5.1.2. PREDISPOSICIÓN EXTRAESCOLAR DEL ALUMNADO

Hipótesis segunda.- Existen diferencias significativas en la **predisposición** que muestran los ANCE y los ASC en orden a participar en un programa de AE diseñado para ellos.

El alumnado manifiesta, en un 93,5 %, que estaría dispuesto a participar en un programa de AE diseñado y desarrollado bajo la coordinación de su propio centro. Este alto porcentaje hace que no aparezcan diferencias significativas entre ANCE y ASC. Del mismo modo, no aparecen diferencias significativas dentro de los grupos de ANCE y ASC cuando se relaciona la predisposición a participar con el sexo, la edad y la cultura. De este modo esta hipótesis no se confirma.

9.5.1.3. PREFERENCIAS

Hipótesis tercera.- Existen diferencias significativas en las **preferencias** que sobre AE tiene el ANCE y el ASC

Se confirma esta tercera hipótesis en parte. Cuando analizamos las respuestas de los ANCE y ASC sobre todas las preferencias posibles, los datos nos dicen que sólo aparecen diferencias significativas en las clases particulares. (sig. Asintónica – bilateral- = 0.006; tablas 155 y 156). El ANCE muestra unos índices de elección significativamente diferentes que el ASC.

Tabla de contingencia ITEM 9 CLASES PARTICULARES (SI, NO) * GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|-------------------------------------|----------|---|----------|----------|
| | | ACNCE | ASC | |
| ITEM 9 CLASES PARTICULARES (SI, NO) | si no | 47 22 | 30 39 | 77 61 |
| Total | | 69 | 69 | 138 |

Tabla 155. Tabla de contingencia. Preferencias del alumnado-clases particulares-

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) | Sig. exacta (bilateral) | Sig. exacta (unilateral) |
|---------------------------------|--------------------|----|--------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 8,491 ^b | 1 | ,004 | | |
| Corrección por continuidad | 7,521 | 1 | ,006 | | |
| Razón de verosimilitud | 8,585 | 1 | ,003 | | |
| Estadístico exacto de Fisher | | | | ,006 | ,003 |
| Asociación lineal por lineal | 8,429 | 1 | ,004 | | |
| N de casos válidos | 138 | | | | |

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 30,50.

Tabla 156. Prueba de Ji². Preferencias del alumnado-clases particulares-

9.5.2. RESPECTO A LAS FAMILIAS: PREFERENCIA DE LAS FAMILIAS

Hipótesis.- Existen diferencias significativas en las preferencias que sobre AE tienen las familias del ANCE y las del ASC.

Al igual que en el alumnado, las familias también muestran diferencias significativas en sus elecciones:

- El número de preferencias que hacen (sig. Asintónica –bilateral- = 0.040; tablas 157 y 158). Siendo mayor, en las familias de ASC, el número de actividades en las que quieren que sus hijos/as participen. Es decir, las familias de ANCE muestran unas preferencias significativamente menores en relación al número de actividades que quieren para sus hijos/as en horario extraescolar.

Tabla de contingencia

| Recuento | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--|---|-----------------|-------|
| | FAMILIAS DE ACNCE | FAMILIAS DE ASC | |
| ITEM 2 DEL CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA PADRES/MADRES | 0 | 2 | 2 |
| << ¿Cuántas actividades desearía que su hijo/a hiciera: >> | 1 | 3 | 4 |
| | 2 | 1 | 9 |
| | 3 | 34 | 61 |
| más de tres | 17 | 27 | 44 |
| Total | 53 | 67 | 120 |

Tabla 157. Tabla de contingencia. Preferencias de familias en AE de sus hijos/as.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 10,024 ^a | 4 | ,040 |
| Razón de verosimilitud | 11,477 | 4 | ,022 |
| Asociación lineal por lineal | ,250 | 1 | ,617 |
| N de casos válidos | 120 | | |

a. 5 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,88.

Tabla 158. Prueba de Ji^2 . Preferencias de familias en AE de sus hijos/as.

- b. Las preferencias de las familias de ANCE y las del ASC difieren significativamente cuando se trata de elegir o no las clases particulares. Un porcentaje significativamente mayor de familias de ANCE elige que sus hijos/as participen en clases particulares (sig. Asintónica –bilateral- = 0.001; tabla 159 y 160)
- c. Las preferencias de las familias de ANCE y las del ASC difieren significativamente cuando se trata de elegir o no clases de informática. Esta vez son los padres de ASC los que presentan preferencias significativamente mayores que los de ANCE (sig. Asintónica –bilateral- = 0.004; tablas 161 y 162)

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--|----|---|-----------------|-------|
| | | FAMILIAS DE ACNCE | FAMILIAS DE ASC | |
| ITEM 2 DEL CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA PADRES/MADRES | si | 44 | 36 | 80 |
| << Desearía que su hijo/a hiciera: clases particulares >> | no | 9 | 31 | 40 |
| Total | | 53 | 67 | 120 |

Tabla 159. Tabla de contingencia. Preferencias de familias en AE de sus hijos/as.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) | Sig. exacta (bilateral) | Sig. exacta (unilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11,422 ^b | 1 | ,001 | | |
| Corrección por continuidad | 10,142 | 1 | ,001 | | |
| Razón de verosimilitud | 11,963 | 1 | ,001 | | |
| Estadístico exacto de Fisher | | | | ,001 | ,001 |
| Asociación lineal por lineal | 11,327 | 1 | ,001 | | |
| N de casos válidos | 120 | | | | |

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 17,67.

Tabla 160. Prueba de Ji^2 . Preferencias de familias en AE de sus hijos/as.



Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--|----|---|-----------------|-------|
| | | FAMILIAS DE ACNCE | FAMILIAS DE ASC | |
| ITEM 2 DEL CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA PADRES/MADRES | si | 31 | 56 | 87 |
| << Desearía que su hijo/a hiciera: Informática | no | 22 | 11 | 33 |
| Total | | 53 | 67 | 120 |

Tabla 161. Tablas de contingencia. Preferencias de familias en AE de sus hijos/as.

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) | Sig. exacta (bilateral) | Sig. exacta (unilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9,344 ^b | 1 | ,002 | | |
| Corrección por continuidad | 8,128 | 1 | ,004 | | |
| Razón de verosimilitud | 9,387 | 1 | ,002 | | |
| Estadístico exacto de Fisher | | | | ,004 | ,002 |
| Asociación lineal por lineal | 9,267 | 1 | ,002 | | |
| N de casos válidos | 120 | | | | |

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,58.

Tabla 162. Pruebas de J_i^2 . Preferencias de familias en AE de sus hijos/as.

- d. Las preferencias de las familias de ANCE y las del ASC difieren significativamente cuando se trata de elegir o no enseñanzas artísticas. Vuelven a ser los padres de ASC los que presentan preferencias significativamente mayores que los de ANCE (sig. Asintónica –bilateral- = 0.026; tablas 163 y164).

Tabla de contingencia

| Recuento | | GRUPO: COMPENSATORIA Y NO COMPENSATORIA | | Total |
|--|----|---|-----------------|-------|
| | | FAMILIAS DE ACNCE | FAMILIAS DE ASC | |
| ITEM 2 DEL CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA PADRES/MADRES | si | 20 | 39 | 59 |
| << Desearía que su hijo/a hiciera:artística >> | no | 33 | 28 | 61 |
| Total | | 53 | 67 | 120 |

Tabla 163. Tablas de contingencia. Preferencias de familias en AE de sus hijos/as

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) | Sig. exacta (bilateral) | Sig. exacta (unilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,963 ^b | 1 | ,026 | | |
| Corrección por continuidad | 4,177 | 1 | ,041 | | |
| Razón de verosimilitud | 5,002 | 1 | ,025 | | |
| Estadístico exacto de Fisher | | | | ,029 | ,020 |
| Asociación lineal por lineal | 4,921 | 1 | ,027 | | |
| N de casos válidos | 120 | | | | |

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 26,06.

Tabla 164. Pruebas de J_i^2 . Preferencias de familias en AE de sus hijos/as.

9.5.3. RESPECTO A LOS DOCENTES Y A LA ADMINISTRACIÓN

9.5.3.1. DOCENTES

Hipótesis primera.- Existe un convencimiento de los profesionales de la educación de la necesidad de ampliar la atención a horario de tarde en poblaciones como la estudiada.

Se confirma la hipótesis primera respecto al convencimiento que presentan los profesionales de la educación sobre la necesidad de ampliar la atención a horario de tarde en población como la estudiada. El *profesorado* en un 93,9% estima que unos adecuados programas de actividades extraescolares pueden y deben mejorar la igualdad de oportunidades en las poblaciones escolares. De este modo, también apoyan la incorporación del alumnado a un posible programa de AE diseñado y desarrollado bajo la coordinación de su propio centro.

9.5.3.2. ADMINISTRACIÓN

Hipótesis segunda.- Existe un convencimiento de la Administración Educativa de la necesidad de de ampliar la atención a horario de tarde en poblaciones como la estudiada.

Esta hipótesis queda confirmada al igual que la hipótesis anterior. Los máximos responsables de la *Jefatura de Programas Educativos*, del *Departamento de Atención a la Diversidad* y de la *Coordinación de Acciones de Compensación Educativa* de la Dirección Provincial del MEC en Ceuta manifiestan un

convencimiento que a través de unos podrían y deberían mejorarse la igualdad de oportunidades en las poblaciones escolares. De este modo, también apoyan la incorporación del alumnado a posibles programas de AE diseñado y desarrollado bajo la coordinación de los centros.

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”

9.6. CONTRASTE DE LAS HIPÓTESIS RELACIONADAS CON EL BILINGÜISMO

Hipótesis primera.- El **bilingüismo**, sin ser el único, es un factor diferencial significativo en el alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí.

Esta hipótesis no puede ser comprobada con la muestra sobre la que trabajamos. La propia variable lengua materna nos impide hacer cualquier tipo de afirmación (no pasaba las pruebas de bondad y normalidad). Es por ello que para el contraste de esta variable se haya trabajado con la población escolar ceutí al completo. Los datos aparecen en las composiciones del anexo “centros públicos y privados de Educación Infantil y Primaria”

Los datos nos indican que la variable lengua materna del alumnado tiene un papel trascendental en los porcentajes de alumnado de compensación educativa del centro. Es decir, a medida que los centros tienen un mayor número de alumnado con L1 distinta al castellano, la lengua que utiliza la escuela, el porcentaje de ANCE es mayor⁴⁵. Por lo que la presente hipótesis puede ser confirmada.

Hipótesis segunda.- Las **necesidades comunicativas en castellano** se ven reducidas por el tipo de **actividades extraescolares** que realiza el alumnado.

Si hemos observado en la exposición de resultados, en el apartado destinado al tipo de actividades extraescolares más frecuentadas se apreciaba que la actividad extraescolar más frecuentada por el alumnado es la asistencia a *escuelas coránicas*, con un 47,1% del total de la muestra (incluyendo a los que no hacen actividades). Porcentaje que llega a niveles mucho mayores si atendemos sólo al alumnado que sí realiza AE, un 80,25 % de este alumnado asiste a escuelas coránicas. Este dato aún cobra más importancia cuando apreciamos que los números de días de asistencia a las mismas más frecuentados son: cinco días (47,69%), cuatro (23,07%) y seis

⁴⁵ En muchas ocasiones el alumnado que pertenece al programa es aquel que el número de agentes destinado a cada centro permite. Han sido mucho los centros que hablan de que no atienden a la etapa de infantil o a un ciclo determinado, incluso a más alumnado de cada grupo por no contar con más efectivos y optar por una modelo de atención centrado en determinados ciclos, por considerar el claustro que es lo más prioritario.

(12,31%); y que las horas medias que un alumno/a permanece en ellas se sitúa entre 8 y 20 horas en un 73,43 % del alumnado.

Sabiendo que el castellano no es utilizado en ese período en el que el alumno/a está en escuelas coránicas, podrán entender que existe un amplio período de tiempo extraescolar en el que el alumno/a no interactúa lo más mínimo en la lengua de la escuela.

La hipótesis queda confirmada.

Hipótesis tercera.- Las **necesidades comunicativas en castellano** se ven reducidas por la **adscripción de alumnado a los centros** como determinante en el porcentaje de alumnado de cada lengua.

Que casi la totalidad del alumnado del centro sea de lengua materna dariya no genera en el alumnado necesidades comunicativas en castellano más allá de las que pueda establecer cuando se comunica con el/la profesor/a, o cuando está cerca de éste/ésta cuya obligación hace que el alumno/a fuerce sus producciones en castellano. Cualquiera puede entender a poco que piense en la situación que un día escolar en la vida de este alumnado le exige muy pocas situaciones de comunicación en castellano. Los compañeros de pupitre, todos dariya parlantes; los recreos, más o menos igual, etc.; quizás sólo cuando se dirija a los profesores lo hará en castellano. Esta situación no es exclusiva del centro estudiado (con un 91,65% de su alumnado con una L1 distinta al castellano), en otros centros de la ciudad se ve recrudescida. Valgan los casos de:

- a. El CP Pablo Ruiz Picasso, con un 100% de su alumnado con una L1 distinta al castellano.
- b. El CP Príncipe Felipe, con un 100% de su alumnado con una L1 distinta al castellano.
- c. El CP Reina Sofía, con un 99,83 % de su alumnado con una L1 distinta al castellano.
- d. El CP Ramón y Cajal, con un 97,26 % de su alumnado con una L1 distinta al castellano.
- e. El CP Andrés Manjón, con un 94,98 % de su alumnado con una L1 distinta al castellano.

Podemos decir que la hipótesis con estos argumentos queda confirmada. En los centros nombrados el alumnado con L1 distinta al castellano disfrutaría de mayores necesidades comunicativas si compartiera su escolaridad con castellanos parlantes.

Hipótesis cuarta.- Las **necesidades comunicativas en castellano** se ven reducidas por el **programa del centro**.

En el CP Federico García Lorca se está llevando a cabo el programa Brithis Council. Este proyecto tiene la siguiente carga horaria por nivel, ciclo y etapa:

1. Educación infantil:
 - a. Primer nivel del segundo ciclo. 5 horas semanales.
 - b. Segundo nivel del segundo ciclo. 5,5 horas semanales.
 - c. Tercer nivel del segundo ciclo. 7 horas semanales.
2. Educación primaria:
 - a. Primer nivel del primer ciclo. 10,5 horas semanales.
 - b. Segundo nivel del primer ciclo. 8 horas semanales.
 - c. Primer nivel del segundo ciclo. 8 horas semanales.
 - d. Segundo nivel del segundo ciclo. 10 horas semanales
 - e. Primer nivel del tercer ciclo. 10,5 horas semanales
 - f. Segundo nivel del tercer ciclo. 9,5 horas semanales

A todo ello hay que sumarle el tiempo de recreo 2,5 horas semanales en las que el alumnado prácticamente se intercomunica en dariya, la lengua materna de casi la totalidad del alumnado del centro.

Como podrán observar las horas de contacto con el castellano son:

1. Educación infantil:
 - a. Primer nivel del segundo ciclo: 17,5 horas semanales.
 - b. Segundo nivel del segundo ciclo: 17 horas semanales.
 - c. Tercer nivel del segundo ciclo: 15,5 horas semanales.
2. Educación primaria:
 - a. Primer nivel del primer ciclo: 12,5 horas semanales.
 - b. Segundo nivel del primer ciclo: 14,5 horas semanales.
 - c. Primer nivel del segundo ciclo: 14,5 horas semanales.
 - d. Segundo nivel del segundo ciclo: 12,5 horas semanales
 - e. Primer nivel del tercer ciclo: 12 horas semanales
 - f. Segundo nivel del tercer ciclo: 13 horas semanales

Las tasas de contacto con el castellano son bajas. No pretendemos decir que el aprendizaje de una segunda lengua tenga que ver sólo y exclusivamente con cuestiones cuantitativas; es evidente que los aspectos cualitativos tienen tanta o más importancia, pero sí puedo afirmar⁴⁶ que el aprendizaje que se realiza en el tiempo que el niño permanece en la escuela incide más en los aspectos formales del lenguaje. Esta circunstancia es muy comprometida para los alumnos que no tienen el castellano como lengua materna, que no han desarrollado los aspectos procedimentales en castellano fuera de la escuela. Esta circunstancia debería ser tenida en cuenta en la escuela. Con los datos expuestos la hipótesis quedaría confirmada.

Hipótesis quinta.- El **contexto social** del alumnado no favorece las **necesidades comunicativas en castellano**.

El barrio en el que vive nuestro está constituido por familias, en su mayoría, de lengua materna dariya. Las actividades de la vida cotidiana de estos chicos/as: jugar en la calle, ir a comprar,... se van a hacer en la mayoría de las ocasiones en dariya. En cierto modo podríamos afirmar que el contexto social del alumnado no favorece el uso del castellano como segunda lengua. De este modo la hipótesis quedaría confirmada.

Hipótesis sexta.- Las **necesidades comunicativas** en castellano se ven reducidas por el **contexto familiar** del alumno/a.

Las familias de este alumnado son dariya parlantes. Como es natural la mayor parte del día hablarán con ellos en dariya. Los datos sobre el bilingüismo en las familias nos lo demuestran.

Todo esto nos lleva a hacernos la siguiente pregunta: ¿son suficientes las tasas de exposición del alumnado en castellano para adquirir una competencia lingüística que le permita manejar el lenguaje académico con la solvencia necesaria?

Con esta pregunta, bajo la perspectiva del estudio la más significativa y con mayor repercusión en las necesidades de compensación educativa tanto en el centro estudiado, como el propio sistema educativo ceutí concluimos.

⁴⁶ Los años de servicio en esta profesión me han demostrado que la inmensa mayoría del aprendizaje de la lengua que se realiza en la escuela, sobre todo en la etapa de Educación Primaria, se centra en los aspectos formales del lenguaje.

10. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN



10.1. CONCLUSIONES

Muchos de los datos que se han presentado en esta tesis no sorprenderán a buena parte de las plantillas de profesionales de la educación que día a día intentan mejorar las situaciones que se encuentran en sus aulas. Evidentemente, muchos/as compañeros/as al leer este estudio piensen que los datos y las aportaciones que de él se derivan ya hace mucho tiempo que ellos/as, sus colegas, etc. llevan poniendo sobre la mesa. Para nada se equivocan. Pero, a su vez, han de entender que el objeto del mismo no es descubrir los secretos de la educación; “todo está descubierto”, sino más bien analizar muchos fenómenos socioeducativos numerosas veces tratados pero no tantas demostrados.

De este modo, cuantas aportaciones se deriven del estudio han de ser entendidas como líneas de actuación futuras necesarias en orden a mejorar una realidad educativa ante la cual muchos vertemos quejas, reproches e incomprensiones; pero, que a su vez, muy pocas veces aportamos nuevas formas de intervención, y mucho menos las sustentamos en diagnósticos objetivos basados datos empíricos de la realidad.

El objetivo inicial que nos planteamos fue definir lo mejor posible al alumnado de compensatoria del C. P. Federico García Lorca, con el objeto de diseñar y poner en práctica propuestas o programas de intervención lo más ajustados a sus características. Para ello se determinó como marco de estudio los perfiles que ese alumnado presentaba en el ámbito personal, sociofamiliar y escolar; al objeto de favorecer intervenciones integrales que trascendieran de las que se están poniendo en práctica, casi exclusivamente, dirigidas al alumnado.

Este estudio, a pesar de circunscribirse a la realidad de un centro en gran parte, sirve de base para ir dando un poco de luz sobre la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

Fueron muchas las variables que inicialmente se intentaron incluir; por uno u otros motivos, fuimos discriminando unas en favor de otras entendiendo que, a buen seguro serán tantos los factores de importancia que han pasado inadvertidos como

los propios estudiados. Aún así, sabemos que el estudio puede representar un buen ejemplo sobre el cuál seguir ahondando en la multitud de circunstancias que ejercen influencia en nuestro alumnado.

Es el momento de aportar las conclusiones que se pueden extraer a partir de cada ámbito de análisis.

El análisis del *perfil familiar* del alumnado confirma que no son tantas las diferencias existentes entre las familias del ANCE y las del ASC del C. P. Federico García Lorca de Ceuta, si bien sí que hay diferencias muy significativas entre estas familias y el resto de familias españolas cuyos hijos/as asisten a escuelas públicas.

Dicho esto llega el momento de aportar los rasgos más identificativos del perfil familiar del alumnado de Educación Compensatoria del CP. Federico García Lorca de Ceuta. Como ya se ha dicho no son tantas las diferencias que presenta el alumnado que pertenece al Programa de Educación Compensatoria con el alumnado de régimen normalizado; es por ello, que procedamos a presentar los rasgos familiares en general, haciendo alusión a aquellos aspectos de los mismo que si presenten diferencias entre ambos perfiles familiares.

La muestra presenta un porcentaje cercano al 90% de familias musulmanas.

Los datos expuestos sobre el origen y crianza de padres y madres nos muestran que en la configuración de la población, así como, de las propias familias, el fenómeno de la inmigración ha tenido su efecto. Muchas de ellas manifiestan, en porcentajes elevados, que son inmigrantes de primera o segunda generación. En estos casos, la mayoría es de origen marroquí.

Los perfiles de edad entre padres y madres difieren significativamente. Son familias, en su mayoría formadas por padres con una diferencia notable de edad, así como familias con un número de hijos/as muy elevados, por encima de la media nacional (aspecto que diferencia al ANCE y al ASC, siendo las familias de los primeros más numerosas en relación a sus miembros).

El análisis de los niveles de instrucción/formación nos demuestra la lejanía que existe entre el nivel formativo-instructivo medio de la población española, cuyos hijos asisten a escuelas públicas, respecto al de estas familias. De este modo, aunque deseen colaborar en el desarrollo académico de sus hijos/as, encuentran grandes dificultades. El porcentaje de padres y madres que no saben leer, los escasos niveles académicos que han cursado, el poco acceso a la cultura escolar, etc.; que unido a la situación lingüística tan peculiar que presentan con una lengua materna, el dariya,

que no les facilita las estructuras o redes de lenguaje necesarias a nivel académico, hacen que se encuentren muy lejos del papel que la familia media española puede ejercer en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as.

El nivel de capital cultural de las familias se caracteriza por: escasos consumos culturales (posesión de fuentes bibliográficas, lectura de libros, prensas, etc.); así como, por el inexistente acceso al mundo de la tecnología de la información y la comunicación.

En su mayoría presentan una situación laboral muy delicada. El acceso a la vida profesional fue muy precipitado, a consecuencia del mismo tienen una escasa cualificación profesional. Es por ello, que la situación actual de desempleo sea alarmante en personas con grandes responsabilidades familiares, muy por encima de la media de la Ciudad Autónoma de Ceuta y por supuesto de la nacional. Además, se acentúan las diferencias que demuestran las tendencias nacionales con relación al empleo femenino y masculino. Los puestos que suelen ocupar se sitúan en el sector de la construcción y de servicios. La renta media mensual por hogar está sobre los 500 euros, muy por debajo de la media nacional, sobre 1750 euros. Un porcentaje de familias no contesta a las cuestiones relativas a renta, circunstancia que unida los bienes de consumo que poseídos, muy por encima de lo que la situación económica media le puede permitir, el desempleo, así como otras circunstancias no analizadas en el estudio (cercanía a la zona fronteriza con Marruecos, escasamente un kilómetro; pocas posibilidades laborales, posibilidad de dinero fácil, etc.) hacen que se aprecie un porcentaje no fácilmente cuantificable de economía sumergida.

Estas familias habitan en viviendas fundamentalmente de protección oficial, con los que las condiciones de las mismas son aceptables. Asimismo, un porcentaje no muy alto de las viviendas, en torno al 10%, tienen unas malas condiciones; a pesar de ello, están a la espera de adquirir una vivienda de protección oficial. Se ha constatado un número elevado de miembros por cada hogar; este dato si discrepa con relación a la pertenencia o no del alumnado al programa de Educación Compensatoria (el ANCE forma parte de familias con un mayor número de miembros en el hogar).

Estas familias viven un entorno caracterizado por una escasez en equipamientos o bienes de consumo colectivo, así como, unos bajos niveles socioinstructivos y una escasa cualificación profesional que, a su vez, explica la delicada situación laboral de las familias del entorno.

El análisis del *perfil personal y escolar* del alumnado confirma que existen diferencias significativas entre alumnado que pertenece al programa de Educación Compensatoria y el resto de régimen normalizado del C. P. Federico García Lorca de Ceuta.

Presentamos a continuación los rasgos estudiados en el perfil personal y escolar.

La edad no es un factor diferenciador. La media de edad del ANCE se sitúa en torno a 9,18 años, mientras que el ASC tiene una media de 8,98. Esto se debe al porcentaje de repetidores que se agrupa en el ANCE.

Un 63,8% del ANCE son niños, mientras que un 36,2% son niñas. Al comparar estos datos con los propios del ASC se aprecian diferencias significativas en la relación adscripción al programa-sexo del alumnado.

Un 87,63 % del alumnado de la muestra, incluidos ANCE y ASC, son potencialmente alumnado bilingüe; siendo un 86,2 % alumnado cuya lengua materna es el dariya y un 1,43 % con dos lenguas maternas en el hogar. Este factor se comporta igual para los dos grupos.

El alumnado de Educación Compensatoria presenta unos niveles de inteligencia por debajo de la media, siendo significativamente inferiores a los del ASC en todos los cursos excepto en el primer nivel del segundo ciclo. Los niveles de razonamiento lógico también son bastante bajos respecto a los valores normales, presentándose de nuevo diferencias significativas entre el ANCE y el ASC, siempre a favor del segundo (en el primer ciclo al completo y en el segundo nivel del tercer ciclo).

En lo que se refiere a las técnicas de base el ANCE puntúa por debajo de la media, y presenta diferencias significativas con el ASC, sobre todo en la imaginación (en todos cursos a favor de ASC). Los niveles de memoria en el ANCE sólo presentan diferencias significativas en los primeros niveles de los tres ciclos, siempre a favor del ASC, mientras que en la capacidad de atención sólo aparecen diferencias significativas en el segundo nivel del primer ciclo.

El ANCE experimenta a lo largo de su recorrido escolar alteraciones lectoescritoras y psicomotrices significativamente superiores respecto al ASC en todos los niveles excepto los primeros niveles del primer y segundo ciclo.

El ANCE se encuentra menos adaptado desde el punto de vista personal, escolar, social y familiar que el ASC. Destacando los tipos de adaptación personal y escolar con niveles significativamente inferiores.

Así mismo el alumnado en general de sexto curso presenta unos niveles bajos en aptitudes específicas (razonamiento numérico, espacial, fluidez y comprensión verbal), aspectos que acentúa el ANCE en razonamiento numérico y fluidez verbal, al presentar diferencias significativas respecto ASC.

Cuando analizamos el recorrido escolar del alumnado no se apreciaron grandes diferencias. Suele ser un alumnado que se incorpora a la Educación Infantil, que la Administración les brinda, en el primer curso que en esos momentos se oferte al 100% prácticamente. Aunque parte del alumnado de la muestra no se incorporó en el primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil, por no ofertarse en su momento en su centro. Un 10,1 % del ANCE ha repetido algún curso en durante la Educación Primaria, siendo el primer ciclo el que presenta la tasa más alta de repetición. El ASC no presenta, a penas, casos de repetición de curso. El ANCE disfruta de un menor seguimiento escolar por parte de sus familias, significativamente más bajo tanto en asistencia a reuniones como al tipo de las mismas. Es un alumnado que ha sido diagnosticado por los equipo de orientación sólo en un 4,3% de los casos, que en la mayoría de las ocasiones ya ha pertenecido al programa anteriormente, lo cual nos indica que son pocos los casos que abandonan el programa por considerarse que han normalizado su situación. Suele presentar un alto índice de absentismo, con una media anual de 11,50 faltas, pero que en muchos casos supera la treintena; además, se diferencia significativamente del ASC en esta cuestión.

El rendimiento académico del ANCE es significativamente inferior al del ASC. Circunstancia que se demuestra en las calificaciones en las áreas instrumentales, así como, en la de Conocimiento del Medio obtenidas por ambos grupos en los dos últimos años. Del mismo modo, un 43,5% finaliza la Educación Infantil sin conseguir los objetivos marcados en la etapa; un 35,7 % no consigue los objetivos marcados para el primer ciclo de Educación Primaria y un 69,2 % no consigue los propios del segundo ciclo. En relación a la valoración de la etapa de EI y los ciclos con los que podemos contar de EP, se aprecian diferencias significativas entre el ANCE y el ASC.

Como puede apreciarse en los datos expuestos hasta ahora: diferencias significativas en rendimiento en las áreas instrumentales, no superación de los

objetivos mínimos de etapa y ciclos, absentismo escolar, tasas de repetición, etc. hacen que el ANCE se encuentre en una situación significativamente de mayor riesgo ante el fracaso escolar que el ASC.

Para concluir, analizaremos dos de las variables de mayor peso en el estudio: la variable extraescolar y el bilingüismo.

Los datos referidos al perfil extraescolar no presentan diferencias significativas en relación al ANCE y el ASC. De este modo expondremos los datos que delimitan el perfil de ambos, sin dejar de reseñar la única diferencia que se aprecia en ambos grupos, las preferencias propias de los niños y sus familias por participar en un supuesto programa de actividades extraescolares implantado en el centro.

Un 65,9 % del alumnado realiza al menos una actividad extraescolar, siendo la moda una, con un 43,5%; seguido de la realización de dos, con un 17,4 %; siendo sólo un 5% el que realiza tres o más. Las edades que mayor índice de participación presentan son las cercanas al tercer ciclo de Educación Primaria (11, 12 y 13 años). No se aprecian diferencias en cuanto al sexo, los datos nos muestran las mismas tendencias en chicos y chicas. Los tres tipos de actividades extraescolares más frecuentadas son la asistencia a escuelas coránicas, las actividades deportivas y las clases particulares; destacando, sobremanera, la asistencia a escuelas coránicas, en las que un 80,25 % del alumnado que realiza actividades extraescolares asiste a las mismas. Como habrán podido observar a lo largo del estudio esta circunstancia tiene especial relevancia en relación con las necesidades comunicativas en castellano que experimenta esta población en horario extraescolar. Además de las tres actividades más frecuentadas es la única que tiene carácter no gratuito, pues las actividades deportivas y las clases particulares son ofertadas por el propio centro en horario de tarde, gratuitamente. Los lugares en los que este alumnado realiza las mismas van desde el propio centro, anteriormente nombrado, hasta las mezquitas (lugar habitual en el que se cursan las clases de escuela coránica). Un 66,23 % del alumnado expresa que realiza actividades extraescolares por su propio gusto, mientras un 27,17 % se siente obligado a participar en las mismas. Habitualmente y, salvo el caso de las escuelas coránicas, suele asistirse no más de tres días a la semana, a una media de aproximadamente 3 horas semanales. Aunque en el caso de las escuelas coránicas la situación es muy diferente, la asistencia oscila entre 4 y 6 días semanales, concretamente un 47,69 % asiste cinco días; con el número de horas sucede algo similar, un 73,43 % del alumnado que asiste a escuelas coránicas (no olvidemos que

representa un 80,25 % del alumnado que realiza actividades extraescolares) dice hacerlo entre 8 y 20 horas semanales. El alumnado también manifiesta que se incorpora a las clases de escuela coránica allá por los 5 años.

Como hemos comentado al comienzo de este bloque, los datos sobre actividades extraescolares que se realizan presentan los mismos valores en la muestra de ANCE y la de ASC. Aunque un segundo bloque, el análisis de las intenciones que familias y alumnado tiene sobre actividades extraescolares, si desprende algunos aspectos particulares en relación con el ANCE y el ASC.

Un 93,5 % del alumnado manifiesta que estaría dispuesto a participar en un programa de Actividades Extraescolares diseñado y desarrollado bajo la coordinación de su propio centro; por su lado, un 98,3 % de las familias se manifiestan en la misma línea⁴⁷. Cuando atendemos al tipo de actividad extraescolar por el que se decantarían si que se aprecian diferencias entre las familias del ANCE y las del ASC, así como, entre ellos. En el alumnado las actividades más deseadas son la informática, en un 77,5%; los idiomas, en un 65,9 %; las artísticas y las actividades deportivas, con un 61,6% y las clases de refuerzo con un 59,4 %. Las familias muestran un interés por que sus hijos/as participen en enseñanza de idiomas (un 68,1%), informática (en un 63 %) y en clases de refuerzo (en un 58 %). Como puede observarse, tanto alumnado como familias muestran una mayor sensibilidad hacia el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación⁴⁸ y hacia el campo de los idiomas. Del mismo modo, reconocen que las clases de refuerzo son muy necesarias.

El ANCE prefiere clases de refuerzo en un porcentaje significativamente mayor que el ASC. La elección de este tipo de actividad, las clases de refuerzo, también presenta diferencias significativas en las elecciones por parte de las familias de ambos grupos. Al igual que en las preferencias familiares en relación a clases particulares, se aprecian diferencias significativas en clases de informática y en las de artísticas.

Los datos sobre las necesidades comunicativas del alumnado del centro en general nos permiten concluir que las necesidades comunicativas que experimenta este alumnado en el hogar, como han podido apreciar en los datos expuestos sobre

⁴⁷ Asimismo un 93,9 % de los docentes y la propia Dirección Provincial del MEC en Ceuta nos estima que unos programas de actividades extraescolares pueden y deben mejorar la igualdad de oportunidades de estas poblaciones escolares.

⁴⁸ Hay que recordar que, como se expuso en los datos relativos a nivel de capital cultural de las familias, estas carecen de acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

bilingüismo en padres y madres, nos evidencian que son escasas, al menos con referencia al tipo lenguaje que permite a un sujeto el éxito escolar; del mismo modo, los datos expuesto sobre el entorno en el que viven estos niños/as nos han mostrado escasas necesidades comunicativas en castellano; los datos del centro motivo de estudio, también nos demuestran que los contactos con castellano parlantes son escasos (el porcentaje de alumnado dariya parlante ronda el 90 %); la participación de este alumnado en el programa Brithish Council, también limita las necesidades comunicativas en castellano, no entramos a juzgar las repercusiones positivas o no del mismo, pues carecemos de datos concluyentes, sólo afirmamos que reduce necesidades comunicativas en castellano; el tiempo en el que el alumnado permanece realizando actividades extraescolares, también limita enormemente las necesidades comunicativas en castellano en relación a lo que sería la participación de estos chicos/as en un programa de Actividades Extraescolares en el centro; estos y otros mucho motivos nos dejan una situación respecto al aprendizaje del castellano como segunda lengua altamente preocupante. Participación del alumnado en programas de submersión, ausencia de actitudes que mejoren las carencias que estos programas tienen respecto a los de inmersión, que son los que aportan resultados esperanzadores y faltas de necesidades comunicativas en castellano. Todo conforma un “cóctel peligroso” que puede llegar a provocar una adquisición del castellano deficiente, a la que hay que añadir las ya nombradas características de la lengua materna de estos escolares, que no permiten desarrollar las competencias lingüísticas suficientes demandadas por la escuela. Ni que decir tiene que las perspectivas de futuro que afecta a esta población, no exclusivamente de Educación Compensatoria o del CP. Federico García Lorca, sino de la ciudad en general, siempre que se vea afectada por estas circunstancias, le dificultarán sobremanera el proceso de aprendizaje en las escuelas y el consiguiente proceso de integración en la sociedad ceutí.

Es por ello que pasemos a hablar de lo que, a nuestro entender, ha de hacerse para dar un rumbo diferente a una realidad educativa que ha entrado en una inercia muy peligrosa.

10.2. DISCUSIÓN

A lo largo de toda la exposición de datos se han ido haciendo un proceso de discusión particular de los hallazgos que iban apareciendo, en consecuencia a lo que en la práctica y en la producción literaria se ha ido poniendo de manifiesto sobre las cuestiones resultantes. A pesar de ellos creemos conveniente hacer un cierre de las conclusiones con una discusión de corte más general, que adquiere sentido una vez leída las que, a modo específico, ya se han expuesto.

En primer lugar se hace necesario precisar que cuando se hizo la revisión del problema planteado por la investigación no se encontraron estudios previos parecidos, cuanto menos en el entorno escolar ceutí. Si que podemos hablar de estudios y conclusiones en la línea de las planteadas en esta investigación en relación a aspectos específicos que forman parte de cada uno de los objetivos marcados.

Cuando en las conclusiones hemos intentado definir el perfil del alumnado de Educación Compensatoria del CP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí, como base para el diseño y desarrollo de un Programa de Compensación Educativa más adecuado a la realidad, se ha procedido a presentar los datos más relevantes que sobre los perfiles personales, sociofamiliares y escolares se han extraídos de la investigación (como respuesta a los objetivos específicos de la misma).

Analizando el primero de los perfiles presentados, el sociofamiliar, diremos que muchas de las variables que lo definen nos han permitido constatar que no son tantas las diferencias que presentan las familias de ANCE respecto a la del ASC; aunque sí que se ha podido confirmar que el perfil de las familias del total de la muestra, tanto de ANCE y ASC, difiere sobremanera con el de las familias medias españolas en los siguientes factores:

- a. Diferencia de edad entre los padres <nuestra muestra presenta una clara diferenciación (Fig. 18 y tabla 31: 252)>, con relación a lo expuesto en el estudio que Pérez (2005) hace sobre las familias españolas cuyos hijos/as asisten a escuelas públicas, bajo el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

- b. Nivel de formación/instrucción de las familias <con índices en la muestra estudiada verdaderamente alarmantes (Fig. 20, 21, 22 y 23: 254-256)> con los datos publicados por el INCE en el 2005 en las familias españolas sobre niveles de formación/instrucción alcanzados.
- c. Nivel de ocupación de las familias < la muestra estudiada, nos evidencia unas condiciones de incorporación al mundo laboral muy lejanas de la realidad del país y de la propia ciudad: tanto en acceso al empleo, el tipo de los mismos, los ingresos y la diferenciación entre sexos (Fig. 24: 258; 257-259)> en relación con los estudios que el Ministerio de Administraciones Públicas hace sobre indicadores socioeconómicos en el país en diciembre de 2005, sobre tasas de desempleo, tipos de empleo e ingresos; así como con los datos expuestos por el Instituto Nacional de Estadística y el Instituto de la Mujer en el estudio sobre “Mujeres y Hombres en España 2006” sobre las desigualdades laborales entre sexos.
- d. Estructura familiar <nuestra muestra presenta un número de miembros familiares e hijos por familia muy superiores a la media nacional y local (Fig. 25 y 26: 260-261)> en relación con los datos sobre las distintas comunidades autónomas españolas y las ciudades autónomas, incluida Ceuta, que el Instituto Nacional de Estadística hace sobre indicadores sociodemográficos básicos en 2006. Este factor es el único que diferencia en parte a familias de ANCE y ASC, en el sentido de presentar las primeras un mayor número de miembros por núcleo familiar.
- e. Nivel de capital cultural <la familias al completo de la muestra presentan unas carencias sobre los niveles de capital cultural que tienen el resto de familias españolas y ceutíes> en relación al estudio que el Ministerio de Administraciones Públicas hace sobre los indicadores socioeconómicos en el país en el segundo trimestre del 2005, sobre el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (Pág. 272); en relación con el informe que el Centro de Investigación y Documentación Educativa presenta sobre consumos culturales (posesión de libros, hábitos lectores, etc.) en las familias españolas en el 2005.
- f. La lengua materna de los progenitores <con unos valores en nuestra muestra que alcanzan el 83,5 % y el 84,8% de padres y madres,

respectivamente: 264-271> porcentajes que sólo algunas escuelas públicas ceutíes y melillenses tienen.

- g. Barrio de residencia <las familias de la muestra no presentan grandes diferencias respecto al resto de familias españolas en relación al tipo de vivienda, pero sí que difiere sobremedida en la situación de los equipamientos o bienes de consumo colectivo de su entorno y los niveles socio-instructivos de la población de éste> en relación con los datos que el Instituto Nacional de Estadística en 2004 publica sobre los censos de población y vivienda y cambios en la composición de los hogares, donde de nuevo estas familias van a presentar una tendencia tangencialmente contraria en cuanto a miembros por hogar a la seguida por el resto de familias españolas, e incluso familias cristianas de la ciudad, y semejante a las familias procedentes de la inmigración actual (Págs. 274-279); así como en referencia a los datos publicados por el INCE en el 2005 sobre niveles de formación/instrucción alcanzados por las familias españolas.

Pasamos a continuación a abordar el segundo y tercero de los perfiles marcados en los objetivos (el perfil personal y el escolar). En estos perfiles si se han apreciado diferencias significativas entre el ANCE y el ASC.

La lengua materna del alumnado no ha sido uno de los aspectos diferenciadores. Pero desvela datos muy a tener en cuenta. Como hemos observado en la exposición de los datos, el contraste de hipótesis y las propias conclusiones casi la totalidad del centro y de la muestra posee una lengua materna distinta a la de la escuela. Desarrollan su proceso de enseñanza aprendizaje en programas de submersión lingüística sin tener asegurada ninguna de las dos premisas de los programas de inmersión (que son los que han demostrado resultados favorables); profesorado bilingüe y voluntariedad en el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Además, estos escolares tienen unas escasas necesidades comunicativas en castellano tanto en horario escolar como extraescolar que limita mucho el desarrollo de la lengua; no olvidemos que pensamos que para el desarrollo de una lengua en alumnado que no la tienen como lengua materna, se tiene que dar el contacto de éste con los individuos que tienen esa segunda lengua como lengua materna, las mismas aportaciones hacen otros autores al respecto *“el acceso a la lengua requiere necesariamente de la relación con los demás, con aquellos que dominan la lengua*

que se quiere aprender” (Navarro, 2003: 333); Huguet (1998), Vila (2000, 2004c y 2004d). Y en el estudio ha quedado demostrado que el contacto tanto en horario escolar como extraescolar es demasiado reducido. Todo esto nos lleva a, superando los intentos de conceptualizar el bilingüismo, de valorar las bondades de unos u otros programas, etc., entender que con las condiciones que se dan en estas escuelas, valga el ejemplo de la estudiada⁴⁹, convertidas en concentraciones artificiales o, mejor dicho, concentraciones de escolares bajo criterios muy lejanos del aprendizaje natural de una segunda lengua, e incluso, contrarios a los objetivos de cohesión y ciudadanía establecidos en la enseñanza obligatoria, será muy difícil que los programas de submersión lingüística que las escuelas ceutíes⁵⁰ se ven “obligadas” a desarrollar (aunque quisieran llevar a cabo los de inmersión) por las condiciones expuestas a lo largo del estudio sobre la situación bilingüe del alumnado dariya parlante, se acerquen a las bondades de la inmersión. Esto corrobora lo expuesto por otros autores como (Carbonell, 2002c; Vila, 2002, 2004c) sobre las escuelas “negras” en Holanda, “Zonas Educativa Preferentes” en Francia, así como determinadas escuelas en España y Alemania.

Si esta situación no cambia difícilmente este alumnado llegue a dominar el castellano como segunda lengua con los niveles que exige la escuela. No podemos olvidar que la escuela realiza un tipo de actividades (enseñar y aprender) que requieren un uso particular y específico del lenguaje relacionado con un conjunto de habilidades lingüístico-cognitivas (aspectos formales del lenguaje) que sólo se incorporan desde la institución escolar, pero sobre la base de haber desarrollado previamente habilidades lingüísticas conversacionales (aspectos procedimentales del lenguaje) en la lengua de la escuela, y estos escolares carecen de las oportunidades necesarias para ello. Todo esto está en la línea de lo defendido por Cummins (1981) en el caso de los hispanos en Estados Unidos y Vila (1985) al hablar de caso del catalán y el castellano.

De este modo, y a pesar de reconocer que se necesitan muchos más datos sobre la cuestión lingüística de esta población dariya parlante en la ciudad, podemos afirmar que la lengua marca sobremanera el recorrido escolar de este alumnado sobre todo cuando carecen de contacto real con castellano parlantes tanto en la escuela (con otros escolares), como en su entorno inmediato. Este problemas relacionado con la

⁴⁹ Podríamos incluir a todas esas escuelas que hemos descrito en el estudio del contexto escolar ceutí y que comparten condiciones similares a la del CP. Federico García Lorca.

⁵⁰ Así como casi la totalidad de las escuelas públicas españolas.

falta de dominio de la lengua de la escuela, ya fue defendido por Appel (1988) y en numerosos trabajos realizados en Europa, Canadá y USA (Skutnabb-Kangas y Cummins, 1988)

En cuanto a los resultados que sobre el sondeo de las áreas: entre otras capacidades básicas (inteligencia y razonamiento), técnicas de base (memoria, imaginación y atención), adaptación (personal, familiar, escolar y social), dislexia y psicomotricidad; así como en las aptitudes específicas que diferencias en muchos casos a la población necesitada de compensación educativa de la población que no “necesita⁵¹” tal compensación, hemos de decir que generan una doble preocupación para el autor de este estudio, que, además ejerce docencia en el centro estudiado:

- 1º. Por las diferencias significativas que alejan en muchas áreas a este alumnado (ANCE) del resto de alumnado del centro (ASC). No hemos encontrado estudios que hayan llegado a estas conclusiones en esta situación particular.
- 2º. Por las diferencias significativas que en algunas áreas, como son la adaptación y autoconcepto (en todos los tipos, salvo en la adaptación y el autoconcepto social) presenta esta población dariya parlante respecto a la castellano parlante, siempre con puntuaciones a favor de los segundos, demostrado por Ramírez (1997) en una muestra muy representativa de la población escolar ceutí y que curiosamente recomendaba que la mejor manera de escolarizar a este alumnado era en escuelas al 50% con alumnado castellano parlante (en el estudio citado “cristianos”), circunstancia que desde este estudio ya hemos nombrado y que volvemos a demandar de acuerdo a los datos expuestos en este momento.

Este doble motivo de preocupación encuentra su sentido en las pocas posibilidades que el ANCE dariya parlante puede tener no sólo respecto al alumnado dariya parlante que no recibe compensación, sino con relación al propio alumnado castellano parlante de la ciudad.

⁵¹ Hemos de ser muy cautos con los datos, pues bajo el criterio del autor de este estudio la población al completo necesita una compensación como tal, debido a unas condiciones sociofamiliares, económicas y culturales semejantes que la alejan de lo que se espera de la familia media española que lleva a sus hijos/as a escuelas públicas; así como, por el aspecto de la lengua materna del alumnado, cuyo desarrollo de no actuar en la línea recomendada en los párrafos anteriores, no será el suficiente al cursar la ESO, aspecto que queda claramente demostrado en el índice de fracaso escolar de esta población a partir de esa etapa educativa.

En el recorrido escolar de este alumnado se aprecian algunas diferencias respecto a comienzo de escolaridad con respecto a la media del resto de los españoles que asisten a escuelas públicas, donde los datos del CIDE en 2005 sobre el alumnado de sexto curso de las escuelas públicas españolas con respecto al alumnado de nuestra muestra (tanto ANCE como ASC) del mismo nivel educativo presenta una tasas de incorporación a la Educación Infantil de tres bastante más bajas, pero totalmente explicada con la falta de oferta que en esos años ofrecía el MEC, en el CP. Federico García Lorca en ese nivel educativo. Sin embargo en los años posteriores el centro, y la propia ciudad, ha alcanzado un nivel de escolarización, prácticamente, del 100% del alumnado de esas edades. En lo que se refiere a repetición de curso y seguimiento familiar sólo apreciamos diferencias significativas entre el ANCE y ASC, pero no de este con el resto del alumnado de los centros públicos del país. El absentismo también resultó ser un factor diferencial significativo entre el ANCE y el ASC, pero que no representa un aspecto diferencial respecto a los datos que presentan otras comunidades autónomas. En la ciudad existen los programas y los medios para luchar contra el absentismo: equipos de trabajo social en las escuelas con trabajadores sociales y técnicos en integración social, programas como el proyecto aviso a familia por SMS, etc. que han de demostrar en el futuro un descenso aún mayor del absentismo sobre todo en estas poblaciones necesitadas de compensación.

En el rendimiento académico, factor demostrado como diferencial entre la población constituida por ANCE y ASC, presenta datos altamente preocupantes por diferentes motivos.

Ni que decir tiene que los que estamos dentro de la institución sabemos muy bien que los datos sobre rendimiento son aún más severos en estas poblaciones y que ni al profesorado, ni a los centros, ni a la propia administración, en la mayor parte de las ocasiones, les interesa ponerlos a la luz. Es por ello que los resultados cuando hablamos de rendimiento del alumnado aparezcan maquillados.

Si tenemos en cuenta esta circunstancia y los mismos colocan a este alumnado, el ANCE, en situación de desventaja respecto al ASC del centro, ambos en su mayoría dariya parlantes; teniendo en cuenta que otros estudios en el mismo contexto ceutí, Ramírez (1997) encuentran que existen diferencias significativas entre la población escolar de las comunidades ceutíes cristiana (castellano parlante) y musulmana (dariya parlante) en el rendimiento académico en todas las áreas

individual y globalmente, probablemente debidas a la incidencia de las bajas puntuaciones en relacionadas con el lenguaje; y que el Informe que sobre el rendimiento de los estudiantes españoles sitúa a Ceuta a la cola de las demás comunidades autónomas, así como en el Informe PISA de la OCDE de 2003 sigue manteniendo a España en el vagón de cola de la Unión Europea en casi todos los indicadores, sirva de ejemplo uno de los valores que se le asignan al decir que los resultados de los escolares españoles en comprensión lectora los sitúan entre los 11 países que obtuvieron peores resultados de los 30 que participaron en el estudio de la OCDE y que expone que el 21% del alumnado español de quince años no alcanza siquiera el nivel básico de lectura y comprensión de textos escritos; datos que según el Instituto Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Educativos serán aún peores en el Informe Pisa 2006 como se ha expresado en el seminario “La enseñanza de las Ciencias y la evaluación Pisa 2006, organizado por la Fundación Santillana. Con lo que se demuestra que este ANCE del CP. Federico García Lorca, se encuentra en una situación de riesgo ante el fracaso escolar muy clara, a la cola de su centro, de su ciudad, de su país y de Europa.

El último aspecto a tratar, el perfil extraescolar del alumnado, está íntimamente ligado a uno de los factores ya desarrollado, el lenguaje. En el estudio se ha constatado que no existen diferencias significativas entre el perfil extraescolar del ANCE y el ASC, salvo en las intenciones que ellos y sus familias expresan sobre el deseo de participación en un supuesto programa de actividades extraescolares en su centro. El tipo, el lugar, el porqué, los días y la carga horaria, así como, los años desde que realiza actividades extraescolares no presentan datos diferenciales en el ANCE y el ASC, pero si que nos muestra una circunstancia, al menos para el autor del estudio, no puesta de manifiesto hasta ese momento en la investigación sobre bilingüismo, el contacto con la segunda lengua del alumnado que ingresa en la escuela con una lengua distinta al castellano, en actividad formativa en horario extraescolar. Con una actividad extraescolar secundada por un 80,25% del alumnado que realiza actividades extraescolares (Fig. 54: 329); en la que asiste entre cuatro y seis días a la semana (Fig. 55: 332); con un horario que oscila entre 8 y 20 horas semanales (Fig. 56: 333); y que todos los contenidos, en todos esos días y durante esa carga horaria son trabajados en una tercera lengua (el árabe) o cuarta según se mire, pues estos escolares que pertenecen al Programa British Council, entran en contacto

con el inglés a los tres años y con el árabe de las clases coránicas, allá por los cinco o seis años.

Como podrá deducirse las necesidades comunicativas en castellano en ese horario extraescolar, unidas a las escasas necesidades comunicativas en castellano que el alumnado del CP. Federico García Lorca, experimentan en horario escolar; que, a su vez, unidas a las que el entorno en el que viven les brinda, hacen que el aprendizaje del castellano como segunda lengua en estos escolares tenga en esta cuestión (las necesidades comunicativas) uno de los aspectos más importantes de trabajo, si se quiere mejorar el dominio del castellano como segunda lengua en estas poblaciones dariya parlantes. Además es necesario tener en cuenta que como se ha expuesto en el estudio que estas circunstancias no son exclusivas del alumnado del centro estudiado, sino que pueden extenderse a la población dariya parlante de otros centros (Pág. 397). Para concluir con esta apartado decir que en el estudio del perfil extraescolar se desmontan muchos estereotipos y prejuicios sobre la falsa idea de pensar que lo único que le interesa a estas familias y a sus hijos/as son los aspectos religiosos y el estudio del árabe, confirmando el tiempo que asisten a las mezquitas; sin embargo, en el estudio se ha demostrado como ante la posibilidad de participar en un programa de actividades extraescolares en su centro (Fig. 57: 334), las familias han manifestado en un 98,3% que estarían interesadas por que sus hijos/as participaran en los mismos, aún sabiendo que les impediría asistir en la medida que lo hacen a las escuelas coránicas, al igual que el alumnado que también manifestaba, en un 93,5% (Fig. 57: 334), que estaría dispuesto a participar. Curiosamente a ambos se le oferta la posibilidad de asistir, entre otras muchas actividades, a clases de religión y árabe, con la sorpresa de ver como las tecnologías de la información y la comunicación, los idiomas (siendo estando a la cabeza el inglés), los refuerzos instrumentales⁵² y las artísticas las actividades más seleccionadas.

A continuación vamos a presentar lo que a nuestro entender y, a la vista de estos resultados se haría necesario en orden a la mejora de la situación escolar analizada. **A medida que presentemos implicaciones haremos, a modo de discusión, un análisis de lo que se ha hecho al respecto desde la visión de otros autores y en este y/u otros contextos.**

⁵² Dato que reveló otro dato de interés en el ACNCE y sus familias respecto al ASC y las suyas, siendo más sensible a las clases de refuerzo el primero y sus familias.

11. IMPLICACIONES



Continuaremos con este apartado de esta tesis con unas palabras que no hace mucho tiempo pronunciaba en una entrevista realizada el destacado economista francés y actual presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, instituida por la UNESCO, Jacques Delors. Interrogado sobre si se interesaba por la educación como cuestión política, entre la extensa y acertada respuesta me llamó la atención sobremanera una acertada apreciación:

“... En rigor, la educación está más ligada a la política que a la pedagogía”

Delors (1996: 12)

Esta afirmación resume en sí misma muchas de las implicaciones que se van a aportar en esta tesis. Las principales líneas de actuación necesarias, siempre bajo nuestra concepción de lo que ha de ser el funcionamiento del sistema educativo van a tener una trascendencia más allá de la institución escolar; sin negar para nada el papel que esta última pueda tener.

De este modo, se abordará este apartado desde lo que son las implicaciones generales que afectan a todo el sistema educativo ceutí hasta las propias que afectan al centro estudiado en concreto.

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”

10.1. EN EL ÁMBITO SOCIAL

-Al final de un siglo marcado tanto por el ruido y el furor como por los progresos económicos y científicos –por otra parte, desigualmente repartidos-, al alba de un nuevo siglo en cuya perspectiva la angustia compite con la esperanza, resulta imperativo para todos aquellos que se sienten responsables prestar atención a las finalidades y a los medios de la educación. La Comisión considera a las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos y del saber-hacer, pero también, y quizás sobre todo, como una construcción privilegiada de la persona y de las relaciones entre los individuos, entre los grupos, entre las naciones- (Informe Delors, 1996: 10).

Hace ya algunos años, concretamente en 1996 en el denominado Informe Delors, elaborado y publicado por la UNESCO, podían leerse estas palabras. Palabras que encierran el verdadero espíritu que ha de guiar los procesos de reflexión educativa necesarios en una sociedad cada vez más compleja, más heterogénea y más dinámica.

Quizás radique en este espíritu la verdadera “piedra de toque” que ha de guiar la primera de las actuaciones que desde esta tesis se recomienda llevar a cabo.

Se hace necesario cuanto antes iniciar, más allá de los datos que aporte este estudio, que no dejarán de ser una apreciación particular, evidentemente bajo criterios científicos, de un agente más dentro del conjunto de personas que tienen y han de ejercer el derecho de reflexión en relación con el funcionamiento de nuestro sistema educativo y de nuestras escuelas, un espacio de debate público y de reflexión colectiva acerca de la educación y de las relaciones que se dan entre ésta y la sociedad.

Este proceso aportaría la madurez que necesita la Ciudad Autónoma de Ceuta en la **configuración de un proyecto⁵³ de ciudad serio y comprometido con todos**

⁵³ El proyecto ha de tener como eje fundamental la interculturalidad entendida desde la concepción de la igualdad de todos los ciudadanos, destacando más lo que nos iguala que lo que nos diferencia y elaborando un proyecto de vida común, compartido y consensuado por todos, desde la participación y el compromiso social.

sus ciudadanos, sin distinciones. Otras ciudades con sistemas educativos más complejos, geográfica y demográficamente, ya lo han puesto en marcha. Valga recordar el caso del pionero Proyecto Educativo de la ciudad de Barcelona.

El punto de inflexión sobre estas tendencias lo encontramos en el pronunciamiento que hace la UNESCO, a pesar de ello se estaban llevando a cabo experiencias culturales y educativas en esta línea desde los años sesenta, que derivaron a la realización en Barcelona del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en 1990. En este congreso se elaboró la “Carta de las Ciudades Educadoras”, en la que se declaró:

-Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una manera u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral (...) La ciudad será educadora, cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), una función educadora; cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. La ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si se les enseña a hacerlo- (Moncada 1997: 9).

La noción de Ciudad Educadora se ha convertido en una propuesta gestionada en ciudades como Barcelona (Trilla 1997), Gijón, Zaragoza, etc. y en numerosos municipios y ciudades de América Latina y Colombia (Moncada 1997), con apropiaciones diversas que van desde las declaraciones acartonadas, la retórica de planes de gobierno o la realización de programas específicos.

Estas políticas han de hacer que la ciudad deje de ser un contenedor en el que las actuaciones de las distintas instituciones no están coordinadas. Aspecto que ya ha sido expuestos por autores como Trilla (1997), Hoyos (1996) y Delgado (2000).

No puede ser un proceso en el que participen exclusivamente los profesionales de la educación, tal y como se ha venido haciendo en el denominado Plan Integral para la Ciudad Autónoma de Ceuta, sino que ha de ser un proceso en el que han de participar los diversos sectores sociales.

Se debe comenzar por unas campañas de sensibilización, establecer comités locales que puedan llevar a cabo un examen de la situación educativa de la ciudad, barrio a barrio. Partir de un riguroso análisis de las circunstancias de privaciones de

todo tipo de muchas barriadas de la ciudad, realizando las inversiones de capital humano y económico necesarias para eliminar las desigualdades de partida⁵⁴; llevar a cabo un serio y exhaustivo estudio de la situación escolar de los colectivos más desfavorecidos de la ciudad (en este estudio se ha iniciado algunas líneas de estudio, evidentemente han de ser estudiadas con más profundidad), del fracaso escolar que experimentan, de los numerosos factores que en este intervienen (entre los que hemos destacado el lingüístico), etc.

Serían muchas las líneas a seguir, pero lo que se quiere aquí, más que delimitar las mismas, es resaltar es la necesidad y la urgencia que para esta ciudad tiene un proyecto educativo que sirva de nexo de actuación de las numerosas instituciones con las que contamos. En nuestra opinión las inversiones que para la Ciudad Autónoma de Ceuta se destinan, unido a las dimensiones de la misma, permitirían llevar a cabo este tipo de iniciativas. Del mismo modo, entendemos que aquellos que la inicien han de ser personas además de capaces, sobre todo “muy valientes”. Al inicio de este apartado propusimos la reflexión de Delors sobre la vinculación entre política y educación, recuerden que el autor, muy acertadamente, nos decía que la educación está más ligada a la política que a la pedagogía. De ahí que afirmemos que abordar iniciativas como la que, a rasgos generales, proponemos necesita una alta dosis de valentía. Todos sabemos que en política las inversiones a largo plazo lejos de aportar rendimiento electoral, en muchas ocasiones, acarrea costes.

Invertir en proyectos educativos exige “remover” muchas realidades asentadas socialmente, crea inquietudes, etc.; y lo que es más importante, no tiene repercusiones inmediatas. Los proyectos de este tipo no empiezan a ver resultados de calado en un corto período de tiempo. Imagínense que dicha comisión conjuntamente, mediante consenso decide, como hemos aportado en el estudio, una redistribución de la red escolar para facilitar la adquisición con mayores garantías de la segunda lengua, el castellano, a aquellos alumnos, alrededor de un 50 % de la población escolar ceutí, cuya lengua materna no coincide con la de la escuela. Esta sencilla idea sería el detonante de una protesta de tal calado que, no estoy seguro que muchos políticos, estén dispuestos a sufrir. Evidentemente, siempre creí que la clase política estaba para salvaguardar los intereses de los pueblos, y díganme ustedes, ¿acaso no es de interés para esta ciudad un proyecto educativo que favorezca la igualdad y la cohesión social?

⁵⁴ Llevar a cabo las discriminaciones positivas necesarias mientras existan las negativas.

Hay que remarcar que sería de ingenuos considerar que la solución a los problemas que presenta la realidad educativa ceutí es sencilla. Cualquier propuesta genera tensiones importantes que definen la propia naturaleza del cambio. De este modo, cualquier actuación que se aporte debe comenzar por el reconocimiento de su complejidad.

Algunos programas que proponemos, podrían ser líneas de actuación en ese proyecto educativo de ciudad.

En barrios con una situación parecida a la expuesta en este estudio, urge implantar centros cívicos-culturales. Como bienes municipales gestionados por la Ciudad Autónoma de Ceuta y el propio Ministerio de Educación y Ciencia, al servicio de todos los ciudadanos de los distintos barrios ceutíes, incidiendo en los más necesitados. Estos centros harán más accesible la cultura y el bienestar social, fomentarán el asociacionismo vecinal y la participación en la vida social.

Los servicios que podrían prestar irían desde la información sobre actividades y servicios de los mismos, así la sensibilización para la participación; programación de actividades socioculturales (promoción artística, desarrollo cultural y social – conferencias, espectáculos, muestras,...- actividades para la infancia, cursos y talleres; promoción del asociacionismo y la participación ciudadana (facilitando infraestructuras y equipamientos, asesorando y colaborando con cuantos proyectos se emprenda); prestación de servicios de biblioteca, de TIC, educación de adultos; etc.

Todo ello facilitaría respuestas ante los indicadores de riesgo que aparecen en el estudio, entre los que destacamos:

- a. Favorezcan el contacto con la cultura en muchas familias en situación de privaciones.
- b. Establecer una segunda o, en muchos casos, primera oportunidad de escolarización tardía para numerosas familias con unas tasas de analfabetismo para nada aceptables. Mejorando su situación formativa instructiva y por lo tanto sus posibilidades de incorporación al mundo laboral.
- c. Favorecer un acercamiento entre determinados valores familiares y los propios de nuestro sistema educativo.
- d. Facilitar el acceso al mundo de las tecnologías de la información y la comunicación tan trascendental en estos tiempos.
- e. Aumentar las tasas de contacto con el castellano.
- f. Acercar a las familias a las bibliotecas que no poseen.

10.2. EN EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO

10.2.1. CON RESPECTO A LA REALIDAD EDUCATIVA CEUTÍ

Cuantas actuaciones se den desde las instancias educativas ceutíes han de partir necesariamente de ese proyecto educativo de ciudad defendido. Es desde las finalidades del mismo desde las que han de partir cuantas propuestas se diseñen para aplicar en las escuelas ceutíes. Esto nos permitirá llevar a cabo cuantas políticas de discriminación positiva sean necesarias, actuar de manera integral, rentabilizar esfuerzos, compartir recursos tanto materiales como humanos, etc.

10.2.1.1. POLÍTICAS DE ADSCRIPCIÓN DE ALUMNADO MÁS JUSTAS Y CUYA FINALIDAD SEA REDUCIR LAS DESIGUALDADES EXISTENTES Y AUMENTAR LA COHESIÓN SOCIAL

Ante el planteamiento que sobre esta cuestión vamos a aportar muchos serían los que dirían que no debemos confundir nuestros deseos con la realidad de manera ingenua. Quizás hasta uno mismo, a veces, se lo dice. A pesar de ello, ya va siendo hora de dejar de adornar con un lenguaje bien aprendido y políticamente correcto actuaciones que lejos de mejorar el futuro del conjunto de la población y colaborar en la configuración de una sociedad más justa, son situaciones y fuente de desigualdad.

Al igual que las concentraciones de familias pertenecientes a grupos desfavorecidos en determinadas zonas o barrios, la concentración de sus hijos/as en determinadas escuelas no son fenómenos naturales.

Tenemos que abandonar de una vez por todas, ese desacuerdo que existe entre lo que socialmente es reconocido como legítimo y lo que en realidad en la práctica se hace. Ya comentamos que esto requiere además de una alta dosis de convencimiento y capacidad de trabajo, una gran valentía. La Declaración Universal

de los Derechos Humanos, el artículo 9 de nuestra Constitución, nuestras lecciones en la escuela mandan un mensaje de igualdad de dignidad de los seres humanos que no siempre es cumplida en una de las cuestiones fundamentales en el éxito o fracaso escolar de un sujeto, la adscripción a determinadas escuelas.

Como hemos apreciado en la exposición de los datos, sin pensar que este fenómeno de las concentraciones es exclusivo de nuestra ciudad, la adscripción de alumnado en las escuelas ceutíes es muy desigual. Este mismo fenómeno lo observamos en numerosos trabajos (San Román 1992; Carbonell, 2000, 2002; Vila, 2002, 2003; conclusiones del Congreso 2001 “Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad; Jordán 2003), sobre las “concentraciones artificiales”. Es decir, la concentración en determinados centros de un gran número de alumnado nacidos o no en el país cuya representación en la escuela es muy superior a su número en el territorio. Esta situación aparece en todos los países (escuelas “negras” en Holanda, “Zonas Educativas Preferentes” en Francia, determinadas escuelas públicas en España y Alemania, etc.) y, además, allá donde el fenómeno aparece tiende a “concentrar” a criaturas de nivel sociocultural más bajo (Vila, 2004b). Evidentemente, tal y como nos indica el profesor Vila estas concentraciones traen consigo unos factores asociados que en educación conocemos muy bien, el efecto “pygmalion en la escuela”; haciendo que el profesorado ante los continuos mensajes de que estas escuelas son “escuelas-gueto” y que su alumnado está destinado al fracaso es muy difícil que este profesorado no “asuma” que su trabajo tiene muy pocas expectativas de éxito y, en consecuencia, actúe, ciertamente no de manera consciente, en relación con ello. Esto no haría más que acentuar los altos porcentajes de fracaso que presentan estas escuelas, significativamente más altos que otras que no sufren estas concentraciones⁵⁵.

Desde nuestro punto de vista esta circunstancia es un desencadenante que imposibilita que la educación obligatoria cumpla con uno de sus objetivos principales, la formación de ciudadanos y la mejora de la cohesión social. Lejos de alcanzarlo lo que genera es más un alejamiento de colectivos que estamos obligados a entendernos y el fortalecimiento de corrientes xenófobas, clasistas y racistas en la sociedad ceutí.

⁵⁵ En este sentido, siguen siendo de gran actualidad las recomendaciones que hace una década proponía el Rapport Hussenet, dirigido al Ministerio de Educación francés.

Como comentamos en el marco teórico al acercarnos al concepto de confianza intercultural, es de vital importancia el contacto entre sujetos de diversos grupos culturales, contacto que ha de ser garantizado por los poderes públicos en aras a su pretendido afán de cohesionarlos. La ausencia de espacios compartidos entre los grupos imposibilita el que puedan llegar a comprenderse, a valorarse y, en definitiva a crear lazos de unión entre “todos”, que contribuya a una sociedad más cohesionada.

Este argumento esgrimido bien podría por sí solo reivindicar una nueva política de adscripción de alumnado en la ciudad. Pero hay que sumarle al mismo uno de los datos más significativos que subyacen del estudio; el alumnado dariya parlante que asiste a centros dónde el porcentaje que se escolarizan de castellano parlantes y el propio son más o menos similares, que comparte actividades extraescolares con castellano parlantes y que no viven en barriadas íntegramente formadas por dariya parlantes, desarrolla unos niveles de castellano más aceptable, experimentando a su vez menos necesidades de compensación educativa. Ejemplo de ello, lo apreciamos en los porcentajes de alumnado dariya parlantes de los centros concertados y de algunos centros públicos con relación al mismo escolarizado en centros dónde los porcentajes rozan el 100%. Evidentemente, los aspectos lingüísticos no son el único motivo de sus mejores resultados educativos, muchas variables juegan aquí su papel, pero para los docentes que hemos pasado por diferentes centros de la ciudad, no existe parangón entre el nivel de castellano de un chico/a que asiste a una escuela compuesta por un porcentaje entre el 85 y el 100% de dariya parlantes y el castellano del resto de dariya parlantes.

El hecho de reconocer que entre los muchos factores extraescolares, como nivel sociocultural de las familias; expectativas de profesionales, familiares y del propio alumnado; acceso al un mejor capital cultural en el entorno; etc., no merma el convencimiento que desde esta tesis se tiene sobre las ventajas que, para el alumnado que ingresa en la escuela con una lengua materna distinta al castellano, tienen unas mayores tasas de contacto con el castellano en horario escolar⁵⁶, con sujetos de otras lenguas (agrupamientos de trabajo, recreos, ...), y los beneficios que esta situación acarrearían para el aprendizaje castellano.

⁵⁶ Del mismo modo, hemos defendido la importancia del aumento de las necesidades comunicativas en castellano en horario extraescolar: bien participando en programas de actividades extraescolares en su entorno, o formando parte del programa de actividades extraescolares de otros entornos ceutíes.

De este modo, reivindicamos desde este estudio que la Administración adopte una política de adscripción razonable sustentada en dos grandes ejes fundamentales en una ciudad como la estudiada:

1. De un lado, el objetivo básico y necesario en todo el sistema educativo, conseguir trabajar por y para la justicia e igualdad social; así como, para una mejor cohesión social.
2. De otro, facilitar unas mayores tasas de contacto con el castellano, generando las necesidades comunicativas en poblaciones en las que estas son escasas. De este modo, la adquisición de la lengua de la escuela estaría más garantizada y se reducirán a buen seguro las situaciones de riesgo ante el fracaso escolar de buena parte de nuestro alumnado.

Para ello creemos que es necesario, como proponen Carbonell (2002a), Vila (2002a), López y Herrera (2006):

1. Se hace necesario la constitución de comisiones de matriculación únicas en cada municipio. En una ciudad pequeña como Ceuta es totalmente viable. Estas comisiones han de cumplir en base a los dos principios anteriormente citados, una escolarización razonada, que distribuya de acuerdo a esos criterios las plazas escolares en todas las escuelas sostenidas con fondos públicos (como indica el propio Ministerio de Educación y Ciencia, tanto las públicas como las privadas concertadas). De no ser así el dinero público seguirá siendo fuente de financiación de situaciones de desigualdad social.
2. Urge del mismo modo revisar los conciertos que existen en las escuelas de la ciudad, igualmente defendido por Carbonell (2002c). Valga el ejemplo que hemos presentado en la tesis sobre tres escuelas ceutíes que ejemplifican esta situación, mientras la Administración ha establecidos conciertos con un centro privado, los centros públicos que se ubican en su cercanía, a unos 500 metros, a uno se le pretende reducir una línea y el otro se encuentra con una ratio de 16,94 alumnos-as /aula.

Desde este estudio también aportamos una solución que haría viable la redistribución de la doble o triple red escolar. Las dimensiones de la ciudad, permiten que una red de transporte escolar bien organizada pueda hacer que centros en los que ahora hay entre un 95 y 100 % de alumnado con una lengua distinta de la que utiliza la escuela, puedan situarse en porcentajes más adecuados a los dos grandes fines que

hemos citado. Evidentemente es la Administración la que debe dar ese paso, las familias como es razonable se mueven por intereses personales, pero es la primera la que debe velar por los intereses comunes por encima de los individuales. Dejando claro que los argumentos esgrimidos por las familias con relación al derecho que tiene como padres a elegir centro para sus hijos/as, no tienen base legal como nos indica el reputado catedrático de derecho constitucional Eliseo Aja, en Carbonell (2002c). El derecho sólo puede ser defendido con relación a la elección entre la red privada y la pública, pero una vez que estos optan por la pública no pueden ni se les debería consentir la elección entre públicos y concertados, ni dentro de ellos. Este sería el mayor ejemplo de igualdad que podría dar el sistema educativo no relegando unas escuelas a un segundo plano social, no creando diferencias de partida más profundas de las que ya de por sí posee el alumnado y favoreciendo una mejor adquisición del castellano como segunda lengua en la mitad de su población escolar actual, así como aplicando políticas reales de igualdad y cohesión social.

10.2.1.2. UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

El profesorado actualmente se ve obligado a cuestionarse continuamente ¿qué hacer ante todos los desafíos que se le presentan día a día?

Lo primero que debemos hacer todos los profesionales que intervenimos en la educación es un acto de humildad y de reconocimiento de que es más lo que ignoramos que los que sabemos. Esto no quiere decir que nos resignemos, sino por el contrario que aumentemos nuestro ímpetu en la reivindicación de servicios y recursos formativos adecuados a los nuevos fenómenos.

Del mismo modo, bueno sería, tras este acto de humildad inicial, hacer un esfuerzo para averiguar las verdaderas causas que originan los problemas educativos actuales, evitando poner sólo remedio a los síntomas. La escuela ha de retomar una de sus funciones fundamentales, eternamente olvidada, la preventiva. No podemos mantener el modelo de intervenir sólo cuando aparecen los problemas sin anticiparnos a sus causas y trabajar sobre ellas.

Ya hemos apreciado tanto en el marco teórico como en el empírico que la nueva escuela presenta fenómenos antes ignorados. El paso de una tradición monocultural a una escuela cada vez más diversa ha puesto de manifiesto una

incapacidad operativa del sistema para responder a las nuevas necesidades sociales. Esta nueva realidad intercultural demanda cuanto antes la figura de unos profesionales capaces de responder a la misma.

En este sentido la formación de los docentes y demás profesionales que tienen que ver con la educación, así como el apoyo que reciban de las administraciones para llevarla a cabo, son de vital importancia.

Es necesario que tanto en la formación inicial del profesorado como en la permanente se trabajen nuevas competencias demandadas por las nuevas realidades educativas. Es necesario que la formación no quede reducida a la adquisición de un corpus de conocimiento teórico, sino que sobre todo, el tratamiento y enfrentamiento a situaciones reales y la experiencia práctica tengan su lugar tanto en la formación inicial como en la permanente.

Las escuelas de formación del profesorado no pueden seguir viviendo de espaldas a las escuelas primarias y los centros de secundaria. No se puede formar a profesionales de la educación sólo manejando fuentes bibliográficas, es necesario que los profesionales de las enseñanzas obligatorias como los de educación infantil, aporten todo ese conocimiento que la práctica educativa cotidiana les aporta, que dinamicen muchas de las asignaturas que forman parte del currículo de las escuelas de formación del profesorado y ante las cuales el/la alumno/a no encuentra otra motivación que no sea el aprobado a través de un aprendizaje memorístico acrítico de una determinada información, descontextualizada de la realidad actual en muchas ocasiones. No hay un trabajo de discusión, de discrepancia de ideas, en definitiva se está formando a nuevos profesionales demasiado dogmáticos y muy poco dados a la búsqueda activa de soluciones. Y no debemos olvidar que los nuevos claustros docentes lo que necesitan es todo lo contrario. Se necesitan profesionales reflexivos ante situaciones cada vez más complicadas, que encuentren en la interacción y el diálogo soluciones que no pueden venir de la actitud o aptitud de “unos pocos”. La capacidad de trabajar en equipo, de diseñar propuestas desde el diálogo, a través del consenso, etc. son competencias necesarias en los profesionales que se necesitan en las escuelas actuales, ya expuestos hace años por autores como: Medina (1989), Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) y, más actualmente, Marcelo (2001).

En síntesis, como señala Benedito (2000) la nueva docencia tiene una gran complejidad y para desarrollarla se precisan cambios desde la perspectiva institucional y personal.

10.2.1.3. APERTURA DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Está suficientemente contrastado el hecho de que la escolarización temprana contribuye al éxito escolar en etapas educativas posteriores, además de actuar como factor compensador de desigualdades sociales; por ello resulta imprescindible actuar en esa dirección desde la red pública. En poblaciones como la descrita en las que las condiciones socioculturales, el factor lingüístico y demás condicionantes colocan al alumnado descrito en situación de desigualdad respecto al alumnado medio que asiste a las escuelas públicas españolas, no hay otro camino de actuación que no pase por invertir más recursos en una atención de calidad lo más temprana posible.

Esta es una necesidad extensible a toda la ciudad. Pero es en los centros donde el alumnado presenta estas situaciones de diversidad por los que hay que comenzar, para que esa diversidad no termine convirtiéndose en una fuente de desigualdad. Para ello, se hace necesario entender el principio de igualdad de oportunidades tal y como se propuso en los primeros capítulos de esta tesis, “no podemos dar lo mismo a lo que es desigual de partida”, es decir, se hacen necesarias políticas valientes de discriminación positiva, mientras las desigualdades persistan.

10.2.1.4. PROGRAMAS DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES COMO COMPENSADORES DESIGUALDADES

Los datos que se han observado en el estudio:

- a. Carencias en el entorno en el campo de los recursos e infraestructuras adecuadas para el desarrollo de actividades de educativas.
- b. Escasas tasas de contacto con el castellano por parte de estos niños más allá de las horas de colegio.
- c. Inexistente contacto con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- d. Escasos fondos bibliográficos en sus hogares.
- e. Descoordinación entre lo que el alumnado hace en horario de mañana y lo que realiza en horario de tarde.
- f. La percepción de que el centro vive, en muchas ocasiones, de espaldas a la barriada en la que está enclavado.

- g. La certeza de que tan importante es lograr buenos niveles de cualificación escolar y profesional en el alumnado como desarrollar en ellos valores, actitudes y habilidades sociales que les capaciten para afrontar con éxito sus dificultades para incorporarse a la sociedad
- h. Necesidad del apoyo necesario en la población estudiantil que no tiene la posibilidad de “una segunda escuela”⁵⁷ en casa. Evitando que el trabajo fuera del colegio lejos de ser un recurso de ayuda, se convierta en una fuente de desigualdad.

Hacen que veamos en el campo de las actividades extraescolares, un buen camino de trabajo. Un camino que permita reducir las desigualdades existentes en este alumnado y que lo sitúan en circunstancias de claro riesgo ante el fenómeno del fracaso escolar.

En la misma línea aparecen investigaciones en contextos de educación bilingüe, como las de Navarro (2003) y Huguet (1998).

Esta situación de desigualdad de la que parte este alumnado, con una realidad socioeconómica-cultural de desventaja, obliga a llevar con ellos una intervención socioeducativa mucho más ambiciosa que la que el sistema educativo tradicional y formal le brinda.

Una de las autoras más relevantes en nuestro país en materia de apertura y relación de centros educativos con su entorno de referencia, Martín-Moreno (1994), señala entre los factores psicopedagógicos que impulsan la interrelación centro educativo-comunidad la lucha contra el fracaso escolar de origen sociocultural.

Esta apertura del establecimiento escolar al medio desfavorecido debe llevarse a la práctica en dos direcciones básicas y complementarias:

1. *Tomando en consideración las características del medio desfavorecido* al elaborar el diseño curricular, esto es, programando las actividades escolares del niño socio-culturalmente desfavorecido sobre la base de sus experiencias no escolares.
2. *Incrementando la relación escuela-familia*, como medio para reducir la distancia cultural existente en los medios desfavorecidos entre estas dos instituciones.

⁵⁷ . Los niveles formativos/instructivos de numerosas familias, impiden poder ayudar a sus hijos en cuántas actividades desde la escuela se demanden. Esta situación se convierte en una de las mayores fuentes de desigualdad del sistema.

En todas estas situaciones, la adecuada coordinación entre iniciativas educativas formales y no formales, entre actuaciones en horario lectivo y no lectivo, entre profesorado y educadores/as sociales, contribuye, sin lugar a dudas, a la formación integral del alumnado.

Esta apertura de los centros favorecería un avance en aspectos tan importantes como:

A. Aprovechar mejor los espacios públicos.

La simple observación nos constata una infrautilización de nuestros espacios, que por regla general, permanecen vacíos una buena parte del día, sólo siendo utilizados en horario de mañana en la mayoría de las ocasiones.

No es que los centros educativos constituyan el único espacio aprovechable, pero sí pueden dotar de mayor dinamismo a las actividades formativas-recreativas de las/os chicas/os del lugar, por ende, de la comunidad al completo.

B. Mejorar la coordinación entre la educación formal y la no formal.

En la pretensión que nuestro Sistema Educativo se marca en orden a la integración de los centros escolares en la comunidad, no podemos olvidar que los centros educativos no pueden vivir de espaldas al entorno en el que se encuentran enclavados y del que se han de nutrir.

Uno de los objetivos de la educación es contribuir al desarrollo de valores, actitudes y habilidades sociales que capaciten a los sujetos para afrontar con éxito sus dificultades para incorporarse a la sociedad. Es en este sentido donde la educación en el tiempo libre juega un papel esencial. Este objetivo se ve acentuado en los entornos donde hay de partida más dificultades, tal como es el nuestro.

La educación no es labor sólo de la escuela como institución. Son todas las instituciones sociales las que han de velar por la educación de los/las que en el mañana serán sus ciudadanos/as de derecho. De ahí, que sea una exigencia, en la actualidad, la coordinación interinstitucional.

Lo dicho anteriormente, no es más que una de las pretensiones de la LOGSE, cuando intenta que los centros se integren en el entorno de referencia, entendiendo que es ésta, y no otra, la única vía para que se lleve una verdadera y adecuada coordinación interinstitucional, traspasando el hecho educativo de las puertas de la escuela hacia fuera, sin obviar lo que dentro de ellas se aporta al respecto.

C. Educar para la participación “voluntaria”.

Muchos centros educativos introducen en sus Planes de centro, en sus idearios, el concepto de participación, pero son pocos los que intentan que ese concepto impregne toda la vida del centro, asumiendo que sólo se puede aprender a participar participando.

La formación para la participación debe contribuir a facilitar la integración en la comunidad. En palabras de Sarramona (1993) para educar en y para la democracia no basta con estar en una estructura política democrática, sino que hay que implicarse personalmente en ella.

Desde esta concepción educativa se entiende la participación, no como un fin, sino como un medio que permite al alumnado avanzar en su propio desarrollo integral como ser social, a la vez, que sienta las bases del desarrollo de la comunidad en la que vive.

Participar no es asistir. Participar es intervenir en el proceso de toma de decisiones: ¿qué hacer?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿con quién?

A nadie se le escapa que el alumnado entiende que la escuela, por ser obligatoria, no es parte de ellas/os. A su entender todo les viene impuesto; sin embargo, este tipo de iniciativas supone un acercamiento de la actividad educativa. Es el alumnado el que “decide” si cree conveniente que existan estos programas en su centro, el que “marca” que tipo de actividad es la más adecuada a sus intereses, el que en coordinación con su familia y su tutor/a y profesorado, decide su incorporación al programa. Por ello, aquí, a diferencia de lo anteriormente nombrado, sí que participa plenamente en las decisiones y planificación de lo que va a suponer parte de su tiempo libre, por lo que, a buen seguro, fomentará una mayor implicación.

Podemos concluir la presentación de esta propuesta afirmando la existencia de una serie de necesidades, que si bien no siempre son demandadas por los centros educativos, resultan difícilmente cuestionables:

- a. La necesidad de aportar una mayor y más adecuada atención compensatoria a la población escolar, trascendiendo de la atención exclusiva del alumnado, al establecimiento de canales compensadores de carácter comunitario, que permita la atención sistémica de toda la comunidad educativa, en general.

- b. La necesidad de una educación para la participación; que contribuya a generar procesos que ayuden a fomentar en el alumnado, la comunidad escolar y el entorno social, actitudes y hábitos participativos.
- c. La necesidad de desarrollar una intervención socioeducativa que favorezca la integración positiva, en su medio social de todos los sujetos, y en especial de aquellos que pudieran encontrarse en situación de riesgo, como es el caso de nuestra población, y constituya un elemento de prevención inespecífica de problemas de integración social.
- d. La necesidad de apertura de los Centros al medio social, consiguiendo que éstos tengan una presencia real en la vida social del entorno y se consiga una óptima rentabilización de sus espacios y equipamientos.

Es por lo que entendemos que el marco de las actividades extraescolares es, si no el único, uno de los escenarios más adecuados para trabajar en estas necesidades.

Al ser esta propuesta parte de ese proyecto educativo de ciudad, podremos utilizarla mientras la red escolar no se redistribuya como elemento que compense esa desigualdad en horario de mañana existente en relación con la creación de necesidades comunicativas en castellano para buena parte de la población con lengua materna dariya; pudiendo adoptar estos proyectos de actividades extraescolares una doble perspectiva:

- a. Bien como proyecto desarrollado en un entorno que acoge a alumnado preferentemente del mismo.
- b. Bien como proyecto que se desarrolla en un contexto pero que acoge alumnado según los criterios expuestos que debían guiar la adscripción, anteriormente nombrados. En este caso, podría haber proyectos en los que buena parte del alumnado no fuese el del entorno en el que se desarrolla. Sería pues el mismo sistema de transporte escolar el que podría hacer efectiva esta propuesta.

Como ya ha quedado patente la educación en sí misma debe ser un factor de reducción de desigualdades desarrollando aprendizajes que den respuestas a los nuevos retos sociales desde los siguientes cuatro ejes de aprendizaje (UNESCO, Comisión Internacional sobre Educación en el s. XXI):

1. Aprender a conocer, es decir aprender a aprender.
2. Aprender a hacer para poder influir en el propio entorno.

3. Aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en las actividades humanas.
4. Aprender a ser, potenciando el desarrollo de cada persona tanto en su aspecto social como individual y colectivos.

El campo de las actividades extraescolares se convierte en el escenario ideal para el desarrollo de estos cuatro ejes de aprendizaje.

10.2.2. CON RESPECTO AL CP. FEDERICO GARCÍA LORCA

10.2.2.1. PROYECTO EDUCATIVO COMPENSADOR

Es necesario un Proyecto Educativo Compensador, que deje las prácticas compensatorias segregadoras y que atienda a la totalidad del alumnado en situación de riesgo⁵⁸ respecto a sus compañeros de referencia, alumnado de escuelas públicas de la ciudad y del país.

Los centros educativos concretan su identidad y expresan sus intenciones educativas en sus proyectos educativos. El proyecto educativo de un centro se convierte en el elemento de referencia sobre el conjunto de propuestas que se realizan en el mismo, y en él se especifican las relaciones de éste con la comunidad y las administraciones.

Todo proyecto educativo tiene un componente ideológico y de concreción de un modelo social determinado. Nunca son proyectos neutrales; el conjunto de valores ideológicos que lo sustentan determina el modelo educativo que se va a abordar en cuantos proyectos se realicen en el centro, sobre todo en los proyectos curriculares.

Si queremos cumplir con las pretensiones compensadoras del sistema, debemos establecer como ejes del proyecto educativo de nuestro centro todo lo relacionado con la compensación de desigualdades.

La elaboración del PEC exige un análisis detenido de todas las variables que juegan su papel en la vida del alumnado. Las características del entorno, los perfiles familiares, las condiciones escolares, así como las características de nuestro alumnado cobran un importante papel a la hora de determinar qué es lo más

⁵⁸ Entendiendo que el alumnado que ingresa en la escuela con una lengua materna que no es el castellano es un alumnado en situación de riesgo permanente. Situación que se recrudece cuando esté apenas comparte centro con compañeros cuya lengua materna es el castellano.

adecuado para nuestro alumnado y de qué manera (proyectos) lo vamos a intentar conseguir. Evidentemente de ese análisis del entorno han de surgir unas necesidades que deberán convertirse cuanto antes en los ejes que guíen a cualquier actuación educativa emprendida y a todos los que en ellas participamos, siempre bajo una perspectiva de equipo, dónde las finalidades se comparten, los proyectos se debaten, las actuaciones se ajustan y, en definitiva, nadie actúa por libre. Todo es fruto del trabajo en equipo y de un consenso.

Es en este marco dónde podemos y debemos evitar el *enfoque paliativo* de un programa de compensación educativa⁵⁹. El modelo de intervenir cuando los/as alumnos/as han experimentado dificultades trae asociados riesgos muy significativos, muchas veces la actuación es ineficaz por: escasez de tiempo, situaciones demasiado viciadas, etc. Es por ello, que demandemos que en el PEC se opte más por las *intervenciones preventivas* sustentadas sobre todo en las necesidades del entorno. Como dijimos en el marco teórico, la diversidad por sí sola no genera dificultad escolar, es la poca adecuación del tratamiento que ofrece la escuela a la realidad del sujeto lo que provoca que este presente dificultades. Por ello, no hay opción más adecuada que el buen conocimiento de la realidad socioeconómica y cultural de nuestro alumnado y de su entorno para establecer el modelo de educación que más se ajuste a él.

Este estudio pretende aportar información relativa a esta cuestión. En el mismo hemos apreciado como no son tantas las diferencias entre los grupos compuestos por ANCE y ASC; estimándose diferencias muy notables entre el alumnado al completo del centro y otras poblaciones de la ciudad y del país las cuales asisten a escuelas públicas como la estudiada. Es por ello que nos decantemos por un PEC que tenga ese marcado carácter preventivo, que entienda al conjunto de la población del centro como población con necesidades de compensación debido a su situación de riesgo,

⁵⁹ Desde hace años venimos desarrollando en el centro un programa de compensación educativa específico.

La aplicación del mismo ha puesto de manifiesto una serie de síntomas, de entre los que destacan: el denominado síndrome del especialista consistente en considerar que el agente de educación compensatoria es el único capacitado para “solucionar” los problemas de los alumnos del centro. De este modo, hemos ido olvidando un principio fundamental que ha de tener el carácter compensador de la mayoría de los centros actuales, entender que el mismo depende más de un conjunto de acciones globales, colectivas, organizativas y de currículo de todos y no de los “agentes de compensatoria”. Todos debemos ser agentes que nos ocupemos de compensar, las propias finalidades del sistema así lo entienden; la progresiva idea de dar respuesta a este alumnado bajo la interpretación de una acción sobre los objetivos, consistente en rebajar los niveles cada vez más, y no cuestionamos que el problema quizás no esté en lo que se aprende sino en cómo y cuándo; etc.

Estos y muchos otros males no han hecho más que entorpecer cada vez más la verdadera filosofía sobre la que ha de sustentarse la compensación de desigualdades en las escuelas actuales.

pues de este modo podremos evitar que en un futuro no muy lejano el alumnado que actualmente no presenta necesidades de compensación educativa “bajo un diagnóstico meramente académico” no las experimente más tarde en la propia educación secundaria obligatoria.

Del mismo modo, el modelo de escuela por el que optemos no puede ni debe venir determinado, exclusivamente, por lo que los docentes establezcan. La dinámica de los centros en la actualidad se ha de regir por procesos basados en una estructura democrática, dónde todos los agentes de la comunidad educativa han de colaborar en el diseño de los proyectos, desde una participación activa y comprometida. No digamos en la situación de nuestro centro dónde urge que se de un acercamiento entre los valores que poseen las familias y los propios que se marca la institución, y que mejor manera que llegando a un consenso entre todos. Quizás radique aquí una de las medidas compensadoras más importante el acercar la vida de los centros y la vida de las familias del alumnado. Todo desde una organización democrática, participativa, con distribución y coordinación de funciones y responsabilidades entre los diferentes grupos e individuos que componen la comunidad educativa en la que se puede establecer un proyecto valido para todos, un proyecto en el que cada uno tiene unas responsabilidades discutidas y aceptadas entre todos. De este modo, cada sector de la comunidad educativa ha de dar respuestas a las finalidades expuestas en nuestro PEC.

En realidad el ámbito de participación no tiene límites, somos nosotros quienes los creamos. Muchas veces tenemos la duda de sí las madres o padres pueden actuar en igualdad de condiciones a las nuestras en la dinámica global de nuestros centros. Este modelo de escuela es por el que apuesto, en el siguiente apartado lo expondré de manera resumida.

10.2.2.2. COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

El Proyecto Educativo ha de convertir al centro en una comunidad de aprendizaje.

Las mejores prácticas educativas del mundo y las actuales teorías sociales demuestran que sólo en la interacción comunicativa, las familias, el profesorado, el barrio y la sociedad pueden construir un proyecto educativo útil. Las comunidades de

aprendizaje intentan paliar el fracaso escolar y fomentar la convivencia y la solidaridad.

Proponemos una profunda transformación del contexto más que su adaptación tal como propuso Vygotsky (1979) y como teorías sociales actuales postulan (Giddens 1991, Habermas 1987) y educativas (Freire 1997).

Las comunidades de aprendizaje han demostrado en el ámbito mundial que aumentan la eficacia de las escuelas, reduciendo el fracaso escolar a través de mayores tasas de participación y solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa. En este proceso, el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle (Castells, 1994).

Entre sus muchos objetivos, destacan:

1. Ofrecer una educación de calidad.
2. Aumentar la autonomía del profesorado en capacidad de innovación.
3. Experimentar y aprender en las aulas.
4. Favorecer la participación de las familias en los centros educativos y aumentar su sentimiento de ser partícipes en la educación de sus hijos e hijas.

Las comunidades de aprendizaje se plantean como una respuesta educativa igualitaria a una sociedad de la información para todos y todas, en las que se parte de que todos los niños y niñas tienen derecho a la mejor educación, tienen capacidades para conseguirla y de que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal.

Creemos que sólo en la interacción comunicativa, las familias, el profesorado, el barrio y la sociedad pueden construir un proyecto educativo útil.

Principios sobre los que se ha de sustentar:

A. El principio básico: LA TRANSFORMACIÓN

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.

Un centro educativo que se transforma en Comunidad de Aprendizaje ha de vivir una transformación social porque el proyecto implica un cambio de los hábitos de comportamiento habituales para familiares, para el profesorado, para el alumnado

y para las comunidades; y cultural porque intenta cambiar la mentalidad de la recepción de un servicio público por la mentalidad de protagonismo de la gestión pública.

La comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural.

Toda la concepción de participación, aprendizaje dialógico, etc. es de aplicación general a centros educativos, por lo que creemos que será probablemente la orientación de futuro de la organización escolar.

B. Principios pedagógicos

1. La participación

El espacio del aula se convierte en el espacio de todas las personas que pueden enseñar y aprender en ese momento, sean madres, padres, voluntariado y, claro está, el profesorado que es el que tiene la responsabilidad básica.

Se basa, pues, en la acción coordinada y solidaria de todos los agentes educativos de un entorno determinado, cada uno con su cultura, con sus saberes, con su visión del mundo que aporta y comparte con todos los demás.

2. La centralidad del aprendizaje

Lo fundamental en este proceso es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas condicionen la igualdad de resultados educativos.

Para ello se buscan fórmulas alternativas a la estructura tradicional que se ha mostrado muchas veces ineficaces para luchar contra el fracaso escolar.

Así es importante que el alumnado esté en una actividad formativa el máximo tiempo posible, que haya tantos profesores y profesoras (familia incluida) coordinándose como haga falta en el mismo aula para ayudar a quienes queden más rezagados/as, que el alumnado se agrupe de la mejor forma para mejorar sus aprendizajes aunque se rompan las estructuras de edad y de grupo tradicionales.

La flexibilidad ha de estar garantizada en una comunidad de aprendizaje pueden agruparse el alumnado sin necesidad del criterio edad, sin necesidad de una agrupación homogénea en cuanto a sus conocimientos.

El aprendizaje en este tipo de experiencia exige tener un carácter eminentemente instrumental. Sólo de este modo se desarrollarán los objetivos últimos de la educación, el desarrollo de capacidades válidas para la adaptación de los individuos a la sociedad.

En una formación pensada para una sociedad de la información para todos y todas, se enfatizan las tareas relacionadas con el lenguaje⁶⁰, la expresión y el razonamiento como instrumentos básicos. La resolución de problemas es el otro eje de las habilidades que organizan todas las enseñanzas. No sólo se trata de aprender a aprender, sino también a razonar y a juzgar la información que se recibe.

3. *Las expectativas positivas*

Las expectativas que el profesorado que inicia esta experiencia tenga sobre la comunidad a la que atiende, son el prerrequisito fundamental para el funcionamiento del proyecto, y marcan tanto en el éxito como el fracaso del mismo (este principio básico se aplica a toda la comunidad educativa).

Partimos de que los alumnos y alumnas tienen más capacidades de las que normalmente utilizan para el aprendizaje escolar y, de que con el aprendizaje dialógico, podrán superar esa situación actual. Si insistimos en los peligros y en las dificultades, éstos parecen aún mayores de lo que realmente son.

Por eso mismo, los objetivos y los medios que se ponen al alcance de la comunidad no serán de mínimos sino de máximos.

No se trata de que los alumnos/as "no suspendan", sino de que desarrollen todo su potencial al máximo. El estímulo es resaltar el éxito, fomentar la autoestima, el control personal del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la cooperación.

También creemos en todas las personas colaboradoras del proceso educativo, padres y madres, familiares, profesoras y profesores, etc. Su capacidad de ayudar en el aprendizaje de los niños y niñas es tanto mayor cuantas más expectativas se ponen en ellas mismas y en su alumnado. Por otro lado, el hecho de que personas adultas, familiares especialmente, puedan ayudar a sus hijos e hijas, aumenta su autoestima y mejora el rendimiento en las clases.

4. *El progreso permanente*

Todo el proceso educativo y el proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje ha de ser evaluado constantemente por todas las personas implicadas.

⁶⁰ Tan importante en este alumnado pues en un 91,65 % ingresa en la escuela con una lengua materna distinta a la que ésta utiliza como instrumento de aprendizaje, y con unas condiciones de desarrollo del castellano muy limitadas debido a las escasas necesidades comunicativas que encuentra tanto en el período que se encuentra en la escuela como en el extraescolar y al que nunca puede tratarse de manera igualitaria a sus pares cuya lengua materna es el castellano.

10.2.2.3. REAJUSTES DE LOS PROYECTOS CURRICULARES

Es necesario la revisión y elaboración de los proyectos curriculares ajustado al nuevo alumnado que tenemos en las aulas. Para ello se ha de racionalizar el currículo, determinando claramente los objetivos prioritarios⁶¹, entendiendo como tales, los que resultan imprescindibles para el desarrollo de las capacidades generales: comprensión y expresión, resolución de problemas, búsqueda y selección de información, etc.; buscando nuevas metodologías más adaptadas a las condiciones actuales del alumnado, etc.

Esta tarea ha de hacerse por parte de todo el profesorado, organizado en equipos pedagógicos.

No hay mejor manera de atender a la diversidad que elaborando proyectos curriculares adaptados al alumnado.

10.2.2.4. PROGRAMAS ESPECÍFICOS QUE ATIENDAN ÁREAS BASICAS DEFICITARIAS

Los resultados del perfil personal diferenciado entre alumnado de educación compensatoria y alumnado que no pertenece al programa muestra como determinadas áreas (inteligencia, razonamiento, memoria, imaginación, dificultades lectoescritoras y psicomotrices, adaptación y, en menor medida, atención) presentan déficits significativos a favor del alumnado que no asiste al programa.

El conjunto de medidas que hasta ahora se han aportado incide de manera indirecta en la mejora de mucha de las áreas analizadas, para el alumnado en general. La aplicación de medidas globales no impide que se lleven a cabo programas específicos dirigidos al desarrollo de determinados aspectos trascendentales en el éxito o fracaso escolar del alumnado en general y del alumnado necesitado de compensación educativa en particular.

La experiencia en los últimos años en Educación Compensatoria, nos demuestra que la atención a poblaciones con desventajas socio-culturales ha de

⁶¹ Todo el proyecto curricular tanto el de Educación Infantil como el de la Educación Primaria ha de tener como eje vertebrador el lenguaje.

basarse en la coordinación de medidas globales dirigidas al ámbito comunitario, ya expuestas anteriormente, con otras más específicas de carácter propiamente educativo, centradas fundamentalmente en el marco escolar.

Las medidas adoptadas en los últimos años: aumento de recursos humanos y materiales, partidas económicas, subvenciones especiales, etc. son altamente positivas; pero si queremos conseguir cotas más altas de éxito es necesario se hacen necesarias introducir medidas específicas complementarias.

Hasta ahora se han dado grandes pasos en la adopción de medidas de corte "sociológico", mientras que las innovaciones de tipo psicopedagógico son mucho más modestas, cuando éstas son las decisivas y necesarias después de haber superado el handicap existente en cuanto a recursos (Linares, 2002)

Los diferencias significativas que en el ámbito personal se han constatado en el estudio, nos demuestran que se requiere, además de las medidas globales de acción dirigidas a la población al completo, trabajar en algunas áreas diferenciales en unos alumnos/as respecto a otros.

Lo anteriormente expuesto implica que somos los maestros, los psicopedagogos los que debemos asumir el reto de buscar alternativas, nuevas estrategias que profundicen más en estas necesidades específicas que en muchas ocasiones presenta esta población. Y diseñar intervenciones que tengan lugar, no exclusivamente pero sobre todo, en el ámbito de la escuela.

Dentro de este contexto general la aplicación de Programas de compensación específicos, permitirá atender a esas áreas que actúan como factores determinantes del bajo rendimiento escolar de los alumnos procedentes de sectores sociales desfavorecidos, mediante la introducción de técnicas y medidas pedagógicas adaptadas a las diversas situaciones de déficit planteadas.

De este modo, la implantación de un programa específico siempre vendrá determinada por las necesidades específicas de los alumnos.

Cualquier actuación diseñada con el objeto de "recuperar" aspectos relacionados con el éxito o fracaso de un sujeto sería y programa compensador. Lo que diferencia a un programa compensador en educación especial u otra especialidad de los programas compensadores en Educación Compensatoria, es la naturaleza del sujeto y el origen de las variables que hacen que estos sujetos se encuentren con posibilidades de éxito reducidas al realizar una tarea.

Siguiendo a Linares (2002), los programas compensadores específicos se pueden clasificar en: programas preventivos y programas paliativos, de acuerdo al momento en que se lleva a cabo la intervención, bien sea antes que aparezcan los problemas o una vez que estos se han manifestado.

Los *programas preventivos* están orientados a alumnado de Educación Infantil y del primer ciclo de Educación Primaria fundamentalmente. El carácter de preventivos se lo da el hecho de que en su diseño se dirija a desarrollar requisitos necesarios para poder realizar una tarea con éxito. Son programas que trabajan prerrequisitos lectores, psicomotrices, siendo todos aquellos que se encuentren directamente relacionados con el logro de una tarea. Entre los numerosos existentes podemos destacar:

- a) Bereiter, Engelman.
- b) Lenguaje in thought an action de Hayakawa (1964)
- c) Teaching the Universe of discourse 1986.
- d) Cognitive Behavior Modificación. Meichenbann 1977

Por su parte los programas paliativos se sustentan en la idea de reforzar aquellas habilidades, conductas, y estrategias de aprendizaje que posibiliten el aumento de la probabilidad de éxito en la realización de tareas.

Estos programas tienen el denominador común de considerar que la inteligencia, o más bien, el que los aspectos cognitivos de ella, pueden modificarse con un entrenamiento adecuado. Una característica más de los programas paliativos es que se centran en adiestrar aspectos o habilidades del pensamiento que en el sujeto que experimenta privaciones culturales. Por clasificarlos de algún modo y siguiendo a Nikerson (2000) se pueden agrupar en:

A. Enfoques de las operaciones Cognitivas.

1. Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein.
2. Proyecto de Inteligencia de la Universidad de Harvard.
3. S.O.I. Programa de la estructura del Intelecto.
4. "El pensar sobre", Agencia A.I.T. (TV)
5. B.A.S.I.C.S. (Building and Applyng Strategies For Itellectual Compotencies in Students). Elaboración y aplicación de estrategias para competencias intelectuales de estudiantes.

B. Enfoques de Orientación Heurística

1. Patrones solución de problemas (Rubinstein 1980)

2. Enseñanza Heurística de Schoenfeld en la solución de problemas.
 3. Practicum en el pensamiento (Steiner 1979. Universidad de Cincinnati).
 4. Pensamiento Lateral C.ORT.
- C. Enfoques de Pensamiento Formal
1. A.D.A.P.T. de Moshman, y otros 198° (Acento en el desarrollo de los procesos abstractos del pensamiento.)
 2. D.O.O.R.S. (Universidad de Illinois. 1976).
 3. S.O.A.R. (Razonamiento Analítico) Universidad de Luisiana.

Otra clasificación divide estos programas según la dimensión a la que afectan en los centros educativos: organizativa y/o curricular.

A- Programas que afectan a la dimensión organizativa

1. Programas intra–institucionales (insertados en la acción del centro en sentido estricto).

En este tipo, los programas que se llevan a cabo principalmente son:

- a. *Programas de asesoramiento y colaboración en la elaboración de proyectos de centro de carácter compensador*, que tratan de articular la respuesta educativa de carácter compensador a través de Proyectos Curriculares Adaptados a las necesidades particulares del alumnado atendido en CAEPs (Centros de Atención Educativa Preferente), CRIEs⁶² (Centros Rurales Innovación Educativa) y otros de similares características.
 - b. *Programas de apoyo a la educación Intercultural*, que tratan de eliminar las dificultades de integración que encuentra el alumnado que pertenece a minorías étnicas, entre ellas, la gitana, los inmigrantes, etc.
2. Programas peri–institucionales (el centro tiene una coparticipación junto a otras acciones no estrictamente ubicadas en el contexto del centro escolar. En este caso, fundamentalmente se trata de:

⁶² Los CRIE.s, Centros Rurales de Innovación Educativa, nacieron en el curso 1983–84, acogidos al Real Decreto de Educación Compensatoria, de 13 de Abril de 1983, que el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha en aquel año para corregir y compensar situaciones de desigualdad educativa en que se encontraban determinados sectores de la población española, por razones: socioeconómicas, procedencia social, pertenencia a algunos grupos de minorías étnicas o ubicación en áreas rurales desfavorecidas. Fueron legalmente creados en virtud de la Orden Ministerial de 28 de Mayo de 1996.

De todos los sectores posibles a atender, los CRIEs se ocupan de apoyar, reforzar y complementar la labor educativa de profesores y alumnos de los Centros Rurales Agrupados (CRAs). Los CRIEs existen porque existe la Escuela Rural.

- a. *Programas para prevenir y evitar el absentismo escolar*, tratan de reducir el absentismo escolar, al que se considera como uno de los problemas más graves y generalizados en el alumnado con necesidades educativas especiales de carácter sociocultural (alumnado inmigrante, minorías étnicas y/o hijos/as de familias que se trasladan periódicamente –temporeros-).
- b. *Programas de gratuidad de materiales curriculares*, que proporcionan las ayudas económicas necesarias para adquirir materiales curriculares a las familias más desfavorecidas y que por tanto tienen serias dificultades para la adquisición de los materiales escolares necesarios para el normal aprendizaje de sus hijos/as.
- c. *Programas de educación infantil en el medio rural (preescolar en casa)*, la dispersión y el aislamiento geográfico que sufren determinados núcleos rurales dificultan o impiden, en algunas ocasiones, el acceso de los alumnos y las alumnas a la educación infantil. Este tipo de programas se propone posibilitar que este alumnado tenga acceso al proceso educativo institucionalizado.
- d. *Programas de residencias escolares*, las residencias escolares se consideran como de actuación educativa preferente y sus alumnos y alumnas (tanto los procedentes de diseminación rural como de ambientes familiares hostiles) considerados como receptores de los distintos programas educativos compensadores. La finalidad de estos programas es asesorar y apoyar en el desarrollo de un plan de acción tutorial adecuado a las necesidades del alumnado que atiende.
- e. *Programas de prevención de la drogadicción*, cuyo objetivo es prevenir las drogodependencias en y desde el ámbito escolar, tratando de involucrar a las familias; se debe iniciar el programa cuando los niños son muy pequeños; realizar los programas conjuntos aplicados desde la familia, la escuela y el grupo de iguales y elaborar programas comunitarios (acción educativa territorializada en contextos y grupos sociales específicos, más que individuos).

B- Programas que afectan a la dimensión curricular

Los principios que afectan a estos programas podríamos resumirlos en:

- 1) Currículo común y adaptado a las peculiaridades del alumnado.



- 2) Programas que den respuesta a las necesidades específicas, bien de acceso al currículo o curriculares en sentido estricto.

Pueden ser de dos tipos:

- 1º. Generales, incardinado en el conjunto de acciones desarrolladas en el ámbito de la institución escolar (programas de diversificación curricular; programas de garantía social, etc.).
- 2º. Específicos, que persiguen el desarrollo de aspectos concretos de la persona (cognición, desarrollo social, autoestima, creatividad, etc.). Entre estos destacaremos:
 - a) Proyecto de Activación de la Inteligencia (PAI)
 - b) Programa para la Estimulación de las Habilidades de la Inteligencia
 - c) (PROGRESINT)
 - d) Proyecto de Inteligencia (HARVARD)
 - e) Filosofía para Niños de LIPMAN 68
 - f) Programas de Enriquecimiento Instrumental (PEI)
 - g) Programa de Desarrollo de las Funciones Psicológicas
 - h) Programa sobre Factores Motivacionales, Destrezas Instrumentales Básicas y Estrategias de Apoyo al Estudio (Sánchez Palomino).
 - i) Programa para el Desarrollo del pensamiento Creativo (PROCREA)
 - j) Programa de Crecimiento Personal y Desarrollo de la Autoestima (CRECER)
 - k) Programa de habilidades Sociales (Álvarez Hernández).
 - l) Guíame —Tutoría y Orientación— (Álvarez Hernández).

10.2.2.5. EL LENGUAJE DEBE SER EL EJE DE TODO EL TRABAJO

En situaciones como la descrita en este estudio, con escolares cuya lengua materna no coincide con la de la escuela, tal y como plantean Huguet y González (2002) si estamos de acuerdo con el argumento de que el proceso de enseñanza/aprendizaje se da en la interacción entre personas con el fin de elaborar y compartir significados (Coll, 1998), de ello se deduce que el lenguaje resulta clave

para que se produzca un adecuado desarrollo y negociación de los mismos (Vigotsky, 1979, 1995; Scribner y Cole, 1981; Vila, 1987; Wertsch, 1993).

Asumido que el lenguaje es el eje de toda actividad de enseñanza y aprendizaje, hay que reconocer que la escuela actual exige un uso particular y específico del lenguaje relacionado con un conjunto de habilidades lingüístico-cognitivas (aspectos formales del lenguaje) que sólo se incorporan desde la institución escolar y sobre la base de haber desarrollado previamente habilidades lingüísticas conversacionales (aspectos procedimentales del lenguaje) en la lengua de la escuela (Cummins, 1981; Vila, 1985). Es decir, junto a los condicionantes sociales, económicos y personales, existen también otros que se refieren al dominio de la lengua de la escuela en el sentido de saber usarla en relación con las cosas que allí se hacen que, en definitiva, con las actividades de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, Appel (1988) y numerosos trabajos realizados en Europa, Canadá y USA (Skutnabb-Kangas y Cummins, 1988) afirman que uno de los problemas más importantes de la infancia y la adolescencia se relaciona con la falta de dominio de la lengua de la escuela. De este modo, para evitar el posible fracaso escolar de estas poblaciones hemos de intentar que tanto los aspectos procedimentales del lenguaje como los formales sean adquiridos en las mejores condiciones. Del mismo modo, esta cuestión es defendida por Huguet (1998), Navarro (2003) cuando estudian aspectos relacionados con la educación bilingüe y el caso de los escolares inmigrados en Aragón, respectivamente.

Como hemos podido observar con los datos expuestos en esta investigación el contacto con el castellano en esta población dariya parlante es muy reducido, tanto en horario escolar como extraescolar. Y teniendo en cuenta, el aspecto nombrado en el párrafo anterior, que ese conjunto de habilidades lingüístico cognitivas (aspectos formales del lenguaje) demandados por la escuela sólo se incorporan desde la misma institución escolar y sobre la base de haber desarrollado previamente habilidades lingüísticas conversacionales (aspectos procedimentales del lenguaje) en la lengua de la escuela, la población estudiada corre un riesgo muy significativo de no desarrollar ni los aspectos procedimentales del lenguaje, pues las características de su lengua materna se lo impiden, ni las propias habilidades lingüísticas cognitivas (aspectos formales) pues se trabajan estos sustentados en los primeros, en la mayor parte de las ocasiones inexistentes. La situación de esta población impide hablar de la hipótesis de interdependencia lingüística tal y como fue formulada por Cummins (1979, 1983),

tal y como hace Huguet (1998) al tratar el caso del catalán y el castellano en la franja oriental de Aragón.

A la expuesta falta de necesidades comunicativas en castellano que experimenta este alumnado en horario escolar, por la adscripción tan poco afortunada de alumnado con relación a sus lenguas maternas; y en horario extraescolar, por la escasa utilización del castellano en casa, en el barrio, en las actividades extraescolares, etc.; hay que unir el hecho de que los escolares del C.P. Federico García Lorca realizan parte de sus actividades en la escuela en un tercera lengua (o cuarta, según se mire⁶³) el inglés, con el proyecto British Council. Indudablemente, el contacto con el castellano en horario escolar se ve reducido de manera clara. De este modo, el desarrollo de la competencia lingüística relacionado con la presencia del lenguaje en el contexto escolar queda muy mermado. No podemos ignorar que en este tipo de poblaciones dónde el entorno no genera el desarrollo de competencias lingüísticas, es la escuela la que tiene la importante función de desarrollarlas. En esta línea encontramos a otros autores como Arnau (1992), Buteau y Gougeon (1986), Mägiste (1986); Marco (1993), Sierra y Olaziregi, (1989, 1990) y Huguet (1998).

Este último aspecto tratado, la imposibilidad de aplicar la hipótesis de interdependencia lingüística tal y como fue formulada por Cummins (1979, 1983), se abre como una interesante línea de investigación futura sobre el bilingüismo en la ciudad⁶⁴. El alumnado dariya parlante no puede desarrollar la competencia lingüística (que demanda la escuela) desde su propia lengua materna, recordemos que es un dialecto ágrafo y no normativizado, que no cumple los requisitos suficiente para ello (escasez de vocabulario, falta de estructuras morfosintácticas, etc.) Por lo que este alumnado se encuentra en una situación muy delicada, pues si desde su lengua no se desarrolla esta competencia deberá ser la lengua de la escuela la que genere este desarrollo y como hemos visto en el estudio las condiciones que se dan en la mayoría de los centros, y específicamente en el CP. Federico García Lorca no favorece esta situación. Las necesidades en castellano de este alumnado son escasas tanto en horario extraescolar como escolar, las actitudes positivas necesarias para la

⁶³ El árabe que reciben en las escuelas coránicas se podría considerar como L3 o L4, en el caso de los niños/as que disfrutan de él.

⁶⁴ Para el autor de esta tesis no aparecen situaciones de educación bilingüe similares a las que se dan en esta ciudad, los estudios en otros lugares de España (Cataluña, País Vasco, Aragón, etc.), en el extranjero (Canadá, Estados Unidos, etc.) no comparte las particularidades que tiene el bilingüismo en la ciudad, es por ello que sus líneas de investigación futura giren en torno a esta temática.

adquisición del castellano en programas de cambio de lengua hogar-escuela no están aseguradas, y lo que es más grave aún este alumnado no se siente libre de manifestar una de sus condiciones más importante de su propia identidad, su lengua materna, en el centro escolar. Además la escuela se preocupa más de los aspectos formales del lenguaje, “presuponiendo” con la mejor intención, que el lenguaje como procedimiento ha sido desarrollado fuera de la escuela.

Son muchas las personas que encontrarían una contradicción en las conclusiones que hacemos sobre la situación lingüística de estos escolares. De un lado, abogamos por aumentar las tasas de castellano de este alumnado tanto en horario escolar como extraescolar; de otro, mantenemos la idea de no impedir que el alumnado se exprese en su propia lengua en determinados momentos del proceso, bien sea por desconocimiento del castellano, sobre todo en los inicios de la escolaridad, bien sea por otros motivos a lo largo de ella. En esta situación, a nuestro modo de ver, es dónde se pierde la inmensa mayoría del profesorado, y a la vez, es en ella dónde hemos de tener más claras las consignas. Analicemos con detenimiento los dos presupuestos que desde este estudio se intentan exponer:

1. Las actitudes en el aprendizaje de las lenguas son fundamentales. En esta línea aparecen las aportaciones del estudio realizado por Jiménez (2005), cuando analiza la realidad educativa de Ceuta de este alumnado dariya parlante. Los resultados en la adquisición de una segunda lengua en escolares cuya lengua materna no es el castellano dependen sobremanera con la concepción que tengan estos del lugar que ocupa su lengua y la nueva lengua. Si su lengua la viven de manera vergonzante por aquellos que le enseñan una segunda lengua, no podrán sino tener actitudes negativas hacia esta segunda lengua, manifestadas de muy diversas maneras, y no siempre apreciable desde el exterior.

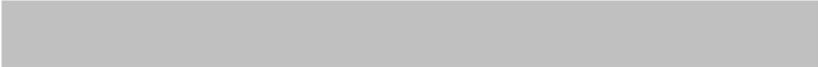
2. Las necesidades comunicativas son imprescindibles si desde la escuela no queremos caer en el error mayúsculo de negar a estos escolares a expresarse en su propia lengua. Ha de ser el contexto el que “obligue” en términos de necesidad a comunicarse en castellano, por eso es tan importante que este alumnado comparta escolaridad y situaciones cotidianas con alumnado castellano parlante. De no ser así, se seguirá repitiendo la situación actual en la que el profesorado, bien por desconocimiento de los estudios sobre educación bilingüe, bien por motivos lejanos a criterios pedagógicos, sigue impidiendo los intercambios comunicativos de este alumnado, en centros como el estudiado, en su propia

lengua y generando, indirecta e inconscientemente, una situación de arranque muy peligrosa en los programas de cambio de lengua hogar-escuela, dónde el alumnado encuentra un cierto desprecio hacia su propia lengua, totalmente lógico desde la mente de un niño/a de esa edad que no puede expresarse en algo que es suyo, de su identidad; o simplemente, una falta de valoración, que provocará a la larga poco sentido a las cosas que se realizan en una escuela que, en último término, no valora lo que él aporta. Ello se traduce en que todo lo que realice en el contexto escolar será, a medida que se acerque más a un lenguaje académico exigente, poco significativo para este niño. En conjunto estos datos se hallarían en la línea de explicar parte de las altas tasas de abandono y fracaso escolar que estas poblaciones presentan en ESO. Otros estudios han confirmado las relaciones existentes entre actitudes lingüísticas y aprendizaje de una lengua (Genesse, Lambert y Holobow, 1986; Sánchez y Tembleque, 1986). Al mismo tiempo vendrían a dar sentido a las dificultades generalizadas de adaptación escolar encontradas por Aguado (1987^a, 1987^b) al comparar monolingües y bilingües de la Franja aragonesa, así como las expuestas por Ramírez (1997) al comparar alumnado castellano parlante y dariya parlante en la Ciudad Autónoma de Ceuta.

Para concluir con esta implicación decir que se recomienda aplicar las orientaciones que sobre la práctica educativa exponíamos en el marco teórico (*“El Bilingüismo. La práctica educativa de las escuelas ceutíes”*) sustentadas en las investigaciones sobre la educación bilingüe durante los últimos ochenta años. Resumidas en la siguiente idea: “aún sabiendo que estamos abocados a llevar a cabo programas de submersión lingüística⁶⁵ por las condiciones expuestas en la fundamentación teórica, es necesario acercar los mismos a las bondades de la inmersión lingüística y así permitirles incorporar un buen dominio de la segunda lengua a estos escolares”.

⁶⁵En la escuela ceutí, así como en la mayoría de las escuelas del país lo que se dan son programas de submersión lingüística y no de inmersión, con los efectos negativos que los primeros conllevan. Efectos, que por otro lado, ya se evidencian en las tasas de fracaso escolar y de exclusión de parte del alumnado que llega a nuestras escuelas con una lengua materna distinta al castellano.

**12. RELEVANCIA DE LOS HALLAZGOS,
ASPECTOS DÉBILES DEL ESTUDIO
Y LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN FUTURAS**



“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”



12.1. RESPECTO A LOS HALLAZGOS

Bajo mi punto de vista, el estudio analiza una las piezas fundamentales en el funcionamiento de las escuelas en Ceuta, la compensación de desigualdades. Como se habrá podido ver a lo largo del estudio dicha compensación no debe reducirse a actuaciones sobre unos cuantos alumnos/as que puntualmente presentan dificultades escolares, limitándola a un enfoque paliativo, sino que ha de dirigirse a gran parte de la población ceutí, sobre todo la que ingresa en la escuela con una L1 distinta al castellano; con un marcado carácter preventivo. Son muchas las características presentadas por esta población, resaltando el fenómeno lingüístico, las que la colocan en una situación de desventaja respecto al resto. Si no logramos adaptar los programas de las escuelas ceutíes a estos/as niños/as, seguiremos observando como los porcentajes de fracaso escolar que experimenta esta población están muy por encima de lo esperado.

Pero al igual que se desprende del estudio importantes criterios para la mejora del programa de compensación educativa del centro estudiado, así como, otros programas de las otras escuelas ceutíes; queda patente que la solución no sólo radica en la escuela, sino que tiene un marcado fondo político y social. Se hacen necesarias acciones desde una perspectiva interinstitucional, en el ámbito de la ciudad, desde el propio Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Dirección Provincial del mismo en Ceuta. Actuaciones en la línea de las descritas en las implicaciones.

Del mismo modo, quisiera hacer un llamamiento para que nadie entienda que lo que se ha pretendido hacer en este estudio ha sido una cruda crítica de las instituciones, así como de las personas que las gestionan y para ellas trabajan. Todo lo contrario, lo que se desea más bien es alertar sobre la inercia en la que ha entrado la educación en Ceuta y que nos conduce a una realidad muy desfavorable y muy lejana de los objetivos de cualquier ciudad, la consecución de una sociedad más justa y cohesionada.

12.2. ASPECTOS DEBILES DEL ESTUDIO

El aspecto que menos fuerza proporciona a los resultados presentados radica en la imposibilidad que ha habido para analizar una muestra mayor de alumnado⁶⁶, por quedar el estudio reducido a un solo centro educativo. A pesar de ello, los datos pueden servir de punto de arranque para estudios con poblaciones mayores.

Una segunda limitación del mismo la encontramos en relación con uno de los hallazgos de mayor importancia de los presentados, la adquisición de una segunda lengua en alumnado que ingresa en la escuela con una L1 distinta al castellano. Sería muy interesante en un futuro contrastar las tasas de necesidades comunicativas en castellano de los dariya parlante y el nivel alcanzado en la segunda lengua, con pruebas objetivas sobre nivel del lenguaje. Indiscutiblemente, desde el inicio del estudio sabíamos que era muy conveniente obtener esta información, de tal manera que al combinarla con la presentada, las dificultades que el alumnado experimenta en el rendimiento escolar traducidas en adscripción a los programas de compensación educativas de los distintos centros ceutíes, permitiese afinar más en la importancia que las cuestiones lingüísticas tienen en la adscripción al programa; pero esa pretensión era inviable de llevar a cabo por cuestiones⁶⁷ ajenas a tiempo y esfuerzo. Un estudio de corte longitudinal de poblaciones dariya parlantes con distintas necesidades comunicativas tanto en horario escolar como extraescolar, permitiría ver con más precisión el papel que la lengua tiene en el recorrido escolar de este alumnado.

Una última cuestión es manifestar que la investigación ha quedado reducida al estudio descriptivo e inferencial.

⁶⁶ Algunas de las variables analizadas no presentan esta debilidad, ya que se ha trabajado con toda la población escolar de Educación Infantil y Primaria de Ceuta.

⁶⁷ En casi la mayoría de los centros el simple hecho de pedir datos relativos a porcentajes de alumnado de cada lengua acarrea muchas dificultades; que decir tiene si pretendiésemos contrastarlo con la realización de pruebas con su alumnado.

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”



12.3. PROPUESTAS DE INTERVENCIONES FUTURAS

La primera gran propuesta de intervención futura la encontramos en las propias implicaciones que en el estudio se han presentado: el diseño y puesta en práctica de cuantas propuestas se han presentado⁶⁸.

Algunas líneas de trabajo recomendadas para ser trabajadas en un futuro son:

1. Hacer un análisis con profundidad, desde distintas disciplinas relacionadas con la educación, sobre las circunstancias que intervienen en las altas tasas de fracaso escolar de la población ceutí.
2. Estudiar en profundidad las peculiaridades que presenta la educación bilingüe en las escuelas ceutíes, diseñando pautas de actuación tanto a nivel social (proyecto educativo de ciudad, centros cívicos en barriadas,...), educativo (adscripción de alumnado, proyectos de centro, actividades extraescolares,...) y, sobre todo, de práctica docente que favorezcan una más adecuada adquisición del castellano como segunda lengua.
3. Iniciar un estudio minucioso sobre distintos modelos de adscripción de alumnado que valoren los beneficios que este puede tener en la adquisición del castellano como segunda lengua en el alumnado que ingresa en la escuela con una L1 distinta al castellano.
4. Empezar a trabajar en el diseño de un proyecto educativo para la Ciudad Autónoma de Ceuta, a partir de las variables que la primera propuesta de intervención futuro delimite.
5. Empezar estudios sobre los niveles de capital cultural y de articulación social de las distintas barriadas de la ciudad y las posibilidades de las mismas en la creación de los centros cívicos.
6. Por último, iniciar un estudio longitudinal sobre éxito/fracaso escolar de las poblaciones que ingresan en la escuela con una lengua materna

⁶⁸ Algunas de ellas, por otro lado, ya iniciadas: Programas de actividades extraescolares; Convertir el centro en una comunidad de aprendizaje, etc.

distinta al castellano en su recorrido escolar en ESO, así como bachillerato y estudios superiores, en relación al tipo de centro (según la variable “porcentajes de alumnado referido a las lenguas- castellano parlantes / no castellano parlantes”) en el que ha cursado la Educación Infantil y Primaria.

13. BIBLIOGRAFÍA



“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”

- Abad, L. (2000). *Globalización, demografía y migraciones*. Ponencia presentada en el II Congreso Sobre la Inmigración en España. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- Affaya, N (2003). Interculturalidad y confianza: La confianza y el cambio de paradigma migratorio. *CIDOB d'Afers Internacionals*, 61-62.
- Aguado, T. (1987b). *La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón*. Tesina de Licenciatura no publicada. Madrid, UNED.
- Aguado, T. (1987a). La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón. *Cuadernos de Estudios Caspolinos*, 13, 287-336.
- Aguado, M. T. (1992). *Efectos del Bilingüismo sobre el Rendimiento y la Adaptación Escolar. Propuestas de Intervención*. Presentado en el Congreso Internacional de Educación Multicultural e Intercultural. Ceuta. UNED. Impresur.
- Aguado, M. T. et. altr. (1999a). *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid, MEC.
- Aguado, M. T. (1999b). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. Madrid, MEC/CIDE.
- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid, McGraw-Hill.
- Aguilar, M^a J. (2004). Inmigración, interculturalidad y ciudadanía: Comunicación multimedia interactiva de los discursos académico-científicos, socio-culturales y artísticos. En Pascual, A. (Coords) *Congreso sobre Inmigración en España: Ciudadanía y Participación IV*. Girona, Universidad de Girona.
- Aja, E.; Carbonell, F.; Colectivo Ioé; Funes, J. y Vila, I. (2000) *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección Estudios Sociales, Núm.1-2000. Barcelona, Colección la Caixa.
- Alañón, T. (1992). *Mejora del rendimiento escolar a través de utilizar en el aula estrategias de tipo cognitivo*. Madrid, CIDE (inédito).
- Alcántara, J. A. (2001). *Educación la autoestima: Métodos, técnicas y actividades*. Barcelona, CEAC.
- Alegret, J.L. (1991). *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia, y el etnocentrismo en los libros de texto*

- en E.G.B., B.U.P., y F.P. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la UAB.
- Alonso, E. (1986). *Análisis para un programa compensatorio de 5º de EGB*. Madrid, CIDE.
- Alonso, J. (1987). *¿Enseñar a Pensar?. Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid, CIDE
- Althusser, L. (1975). *Escritos*. Barcelona, Laia.
- Alvárez I. (1993). *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Madrid, Talasa.
- Andrade et. Al. (2000). Rendimiento Académico y Variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceos Municipales de la Comuna de Santiago. UNESCO.
- Aparicio, R. y Col. (1998). *Manual para el diseño y gestión de proyectos de acción social con inmigrantes*. Madrid, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones (Universidad Pontificia de Comillas); Ministerio de Asuntos Sociales.
- Appel, R. (1988). The language education of immigrant workers' children in The Netherlands. En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (eds.) *Minority Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Arango, J. (2003a). Dificultades y dilemas de las políticas de inmigración. *Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 2.
- Arango, J. (2003b). Una nueva era en las migraciones internacionales. *Revista de Occidente*, 268, 5-20.
- Arango, J. (2004a). *España: la inmigración en la encrucijada*. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M.I. Ramírez Salguero y J.M. Roa (Coords), *Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia III*. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, 23-37.
- Arango, J. (2004b). Inmigración, cambio demográfico y cambio social. *Revista de Economía*, 815, 31-44.
- Arenas, C. (1993). *Análisis etnográfico del colectivo anti-escuela en el primer curso de Formación Profesional. Algunas reflexiones sobre la influencia de la clase social y el género en el rechazo a la escuela*. Madrid, CIDE (inédito).

- Argimón, J. M. y Jiménez, J. (1994). *Métodos de Investigación*. Barcelona, Mosby.
- Arnau, J. (1992). Educación Bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En Arnau, J; Comet, C; Serra, J.M; Vila, I. *La educación bilingüe*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Arnau, J.; Comet, M.C.; Serra, J.M. y Vila, I. (1992). *La Educación Bilingüe*. Barcelona, ICE/Horsori.
- Asbjørn Eide et al. (1998) . Declaración Universal de los Derechos Humanos: después de los años del cincuenta. *International Social Science Journal*, nº 158.
- Atkinson, J. W. (1978). *Theory of achievement motivation*. New York, John Wiley.
- Barberá, A. (1980). *El Fracaso Escolar*. Madrid, Escuela Española.
- Barberá, E. (1999). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, Vol. 2, 1.
- Barberá, E. y Mateos, P. M. (2000). Investigaciones sobre psicología de la motivación en las universidades españolas. *REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, Vol. 3, 5-6.
- Bartolomé, M (1995). La escuela multicultural del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de educación*, 307, 75-127.
- Bartolomé, M (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, CEDECS.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- Beltrán, J. (1990). *Motivación*. Madrid, Eudema Universidad.
- Benediro, V.; Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Benedito, V (2000). *Introducción a la ponencia: La organización de la universidad en apoyo a la docencia*. Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”. Barcelona, UAB.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Síntesis.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa* (guía práctica). Madrid, CEAC.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Blanco, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo*. Madrid, EOS.

- Bourdieu, P (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. (1993). *Los poderes y su reproducción*. En Lecturas de antropología para educadores. Madrid, Trotta.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. *Educación y Sociedad*, 2, 7-23.
- Branden, N (1998). *Cómo mejorar la autoestima*. Barcelona, Piados.
- Buteau, M.F. y Gougeon, H. (1986). Comparación entre tres programas de enseñanza de una segunda lengua. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 37-61.
- C.C.O.O. (1998). *Documento del Consejo Confederal de C.C.O.O. sobre Migraciones*. Madrid.
- Callejo, M. L. (1996). *Diseño y experimentación de un programa de apoyo para alumnos/as en contextos de marginación sociocultural*. Madrid, CIDE (inédito).
- Campbell, D y Stanley, J. (1978). *Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Cañas, A. y Cañas, P. (1992). Los hijos de los Inmigrantes y su Desarrollo entre dos Culturas. *Revista de Educación*, 6.
- Capel, H (1997). Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 3.
- Carabañas, J. (1983). *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Ed (1993). "Sistema de enseñanza y clases sociales" en *Sociología de la Educación*. Barcelona, Barcanova.
- Carbonell, F.(1995). Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias. *Revista de Educación*, 307, 53-75.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*.
- Carbonell, F. (2000a). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94. Madrid, MEC.

- Carbonell, F (coord.) (2000b): *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Ed. Mediterrània.
- Carbonell, F (2000c). L'educació obligatòria i els infants immigrants extracomunitaris. En F. Carbonell (Coord.): *Educació i immigració*. Barcelona, Ed. Mediterrània, pp. 85-155.
- Carbonell, F. (2002a). Obstáculos y Herramientas para una Educación Obligatoria de Calidad. Monográfico: "Interculturalismo y ciudadanía" *Cuaderno de Pedagogía*, 315.
- Carbonell, F. (2002b). "Educación intercultural y calidad". En VV.AA. *Informe Educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid, Fundación Hogar del Empleado, Ed. Santillana.
- Carbonell, F. (2002c). Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora. En AA.VV. *Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia II*. Murcia, Consejo Escolar de la Región de Murcia, 29-49.
- Carbonell, F. (2003). Sobre la imposibilidad de educar la confianza. *CIDOB d'Afers Internacionals*, "Interculturalidad y confianza", 61-62.
- Carbonell, J. (1991). Minorías Étnicas. ¿Integración o Marginación? *Cuadernos de Pedagogía*, 196.
- Carmena, G.; Ariza, A.; Bujanda, M. E. (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid, MEC-D-CIDE.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W. and Schliemann, A. D. (1985). Mathematics in the street and in the schools, *British Journal of Development Psychology*, 3, 21-29.
- Castañeda, E.M.; López, M.J; Serrano, M. y Vila, I (2005). Actitudes del profesorado ante el tratamiento lingüístico en las escuelas ceutíes. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M.I. Ramírez Salguero y J.M. Roa (Coords), *Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia IV*. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.
- Castañeda, E.M.; López, M.J; Serrano, M. y Vizcaíno, M.J. (2004). Programa de Actividades Extraescolares de Compensación Educativa del CP Federico García Lorca "Todas las manos son pocas"; Comunicaciones I, II, III y IV. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M.I. Ramírez Salguero y

- J.M. Roa (Coords), *Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia III*. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, 407-435.
- Castells, M. Et al (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- Castles, S. (2004). The Factors that make and Unmake Migration Policies . *International Migration Review*, 146, 852-884.
- CEAPA (2001). Editorial I "Por una normativa que impida la selección del alumnado" *Revista de padres y madres de alumnos*, 65.
- CEAPA (2002). *Temas de Escuela de Padre y Madres. Carpeta tres, nº18: -Las actividades extraescolares-*. Madrid.
- Clemes, H y Bean, R (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid, Debate.
- Cohen, L. y Manion, L. (1994). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona, Cincel.
- Colás, M^a.P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla, Alfar.
- Colectivo AMANI (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de Conflictos*. Madrid, Popular.
- Colectivo IOÉ (1995). *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*. Madrid, CIS.
- Colectivo IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S.: Government ting Office.
- Coll, C. (1998). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona, Barcanova.
- Coll, A.N. (2001). Propuesta para una diversidad cultural intercultural en la era de la globalización. Consultado el 25 de mayo del 2005 en http://www.alliance21.org/2003/article.php3?id_article=587.
- Collins, R (1979). *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid, Akal Universitaria.
- Colom, R.; Andrés-Pueyo, A. y Juan-Espinosa, M (1998). Generational IQ gains: Spanish data. *Personality and Individual Differences*, 25, 5, 927-935.
- Congreso "En-clave de calidad" (2001). *Hacia el éxito escolar*. Madrid, MEC; Instituto Superior de Formación del Profesorado.

- Congreso Estatal (2001). *Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*. Entre C.C.O.O., CEAPA, CGT, FETE-UGT MCEP, MRPs y STEs. Madrid.
- Consejo de Europa (1977). *Educación Compensatoria*. Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- Constitución Española de 1978.
- Cummins, J (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Workins Paper on Bilingualism* 9, 1-43
- Cummins, J (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 2, 222-251.
- Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, California State University.
- Cummins, J (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, 21, 37-62.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, Crítica.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. (1998). Emocional intelligence: In search of elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- De Miguel, M. (1979). *Diseño de un Programa de Educación Compensatoria*. Oviedo, ICE.
- De Miguel, M. (1984). Investigaciones en torno a Educación Compensatoria. *Revista Investigación Educativa*, Vol. 2, 3.
- De Miguel, M. (1986). Orientación Educativa y Estrategias Compensatorias. *Aula Abierta*, nº 45. Madrid.
- De Puelles, M. (2002). Entrevista. *T.E*, 234.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, Plenum Press.
- Delgado, M. (2000). *El animal público. Hacia una antropología de los espacios públicos*. XXVII Premio Anagrama de Ensayo. Barcelona, Anagrama.
- Delors, J., dir. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO.

- Díaz, J. (1995). Educación Intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de Educación*, 307, 163-185.
- Díaz, R.M. (1985). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child Development*, 56 (6), 1376-1388.
- Diccionario de Ciencias de la Educación (1983). Madrid, Santillana.
- Domínguez, A. y Ruiz, J.M. (1995). Educación Intercultural y enseñanza crítica de las Ciencias Sociales: aprendiendo de la experiencia. *Revista de Educación*, 307, 185-199.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2003). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- Entrevista con Jacques Delors (1995). Perspectivas. *Revista de Educación Comparada*, 93, 9.
- Étienne, P. (2003). Confianza y tiempo liberado: prácticas activas de educación intercultural. *CIDOB d 'Afers Internacionals*, "Interculturalidad y confianza" 61-62.
- EURIDYCE (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Bruselas, Oficina de publicaciones de la Comunidad Europea.
- EURIDYCE (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas, Oficina de publicaciones de la Comunidad Europea.
- Eysenck, H.J. (1983). *Estructura y medición de la inteligencia*. Barcelona, Herder.
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar*. Madrid, CIDE.
- Fernández, C. (1979). *El problema de la Adaptación Escolar*. Madrid, Anaya/2.
- Fernández, I. (1986). *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias: metodologías, resultados, análisis de resultados*. Madrid, CIDE.
- Fernández, J. S. (2000). *Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de grupos*. Almería, Universidad de Almería
- Fernández, M (1985). ¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación. *Educación y sociedad*, 4, 5-32.

- Fernández, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI.
- Fernández, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.
- Fernández, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE-MEC.
- Fernández, M (2003). *Las desigualdades ante la educación: una herida que no cierra*. En J. Carbonell y J. Gimeno (Coords.), *El sistema educativo: una mirada crítica*. Praxis, 89-108.
- Fernández, M. (2004). *La educación intercultural en una sociedad multicultural*. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M.I. Ramírez Salguero y J.M. Roa (Coords), *Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia III*. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, 15-23.
- Flecha, R (2003). *¿Por qué hay necesidad de una escuela diferente?* *Aula de Innovación Educativa*, 121, 5.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, Roure.
- Froufe, M. y Colom, R (1999). *Inteligencia racional vs. Inteligencia emocional*. Santillana.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona, CCG Edicions.
- García et al (1997). *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- García P. y Díaz, R. (2004). *Niños marroquíes en España: Nacimientos y segunda generación* En *Atlas 2004 de la Inmigración Marroquí en España*. Madrid Universidad Autónoma de Madrid-Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- García, F. J.; Granados, A y García Cano, M. (2000). *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Granada, Consejería de Educación y Ciencia.
- García, F (1998). *Razones del fracaso escolar (I y II)*. El Nuevo Día.
- García, F. J. y Granados, A. (1999). *Lectura para educación intercultural*. Madrid, Trotta.
- García, F. J.; Pulido, R. A.; Montes, A. (1997). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.

- García, F. J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, Vol. 1, 0.
- García, F. J.; Granados, A. y García-Cano, M. (1999). *De la Educación Multicultural e Intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.
- García, L.M (2001). Elitización: propuesta en español para el término Gentrificación. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. 6, 332.
- García, R.; Martínez, B. y Ortega, P. (1987). *Educación Compensatoria: Fundamento y programa*. Madrid, Santillana, S.A.
- Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente*. Barcelona, Paidós.
- Gardner, H. (1987). *The Mind's New Science*. New Cork, Basic Books.
- Garrido, I. (2000). La motivación: mecanismos de regulación de la acción. *REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, Vol. 3, 5-6.
- Genesse F.; Lambert, W.E.; Holobow, N.E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36.
- Ghalioun, B. (2003). Para una civilización de la confianza: "Interculturalidad y confianza". *CIDOB d'Afers Internacionals*, 61-62.
- Giddens, A (1994). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.
- Gil, G. (1987). La modificabilidad de los procesos cognitivos básicos: analogía y transitividad. Un estudio de su aplicabilidad con sujetos con rendimiento académico deficiente y sujetos necesitados de educación especial y compensatoria. Madrid, CIDE (inédito).
- Gil, G. (2003). El proyecto PISA de la OCDE. Consultado el 11 de octubre de 2005 en <http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm>
- Gil, J. (2002a). La educación como espacio de resistencia y transformación social. *Revista Filosofía, Política y Economía en el Laberinto*, 10.
- Gil, J. (2002b). La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción social. *Revista Filosofía, Política y Economía en el Laberinto*, 8.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos.

- Gómez, D. E. (1988). *Implantación de programas de lenguaje compensatorio en el contexto bilingüe de Galicia*. Madrid, CIDE.
- Gómez, J (1986). Rendimiento Escolar y Valores Interpersonales: análisis de resultados en EGB con el Cuestionario SIV de Leonard V . Gordon. *Bordón*, 262.
- Gonzalo, I. (1998). *Elaboración (diseño y aplicación) de un programa de formación del profesorado que trabaja en contextos de marginación socioeconómica y programas de garantía social*. Madrid.
- Gottfredson, L. Et al. (1994). Grandes acuerdos de los científicos sobre la inteligencia. En A. Andrés-Pueyo y R. Colom (comps., 1998). *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Grañeras, M.; Gordo, J.L.; Lamelas, R; Villa, N. y Regil, M (2000). *Las desigualdades en la educación en España II*. Madrid, CIDE.
- Grañeras, M.; Lamelas, R; Segalerva, A; Vázquez, E; Gordo, J.L. y Molinuevo, J. (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. Madrid, CIDE.
- Gundara, J.S. (1997). Diversidad social, educación e integración europea. (Traducción de Pulido, R.A.) *Revista Iberoamerica de Educación*, 13.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalidad social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.
- Heran y Villarroel (1987). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de Castellano y Matemáticas en el primer ciclo de Enseñanza General Básica*. Editado por CPEIP.
- Hernández, R. et Al. (1994). *Metodología de la Investigación*. México, McGraw-Hill Interamericana de México
- Herrera, F., Mateos, F., Ramírez Fernández, S., Ramírez Salguero, M.I. y Roa, J.M. (Coords.) (2002). *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia I*. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, F., Mateos, F., Ramírez Fernández, S., Ramírez Salguero, M.I. y Roa, J.M. (Coords.) (2003). *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia II*. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.

- Herrera, F.; Ramírez Salguero, M.I.; Roa, J.M.; Ramírez Fernández, S. y Mateos, F. (Coords) (2004). *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia III*. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.
- Hidalgo, J.A. (2001). Entrevista: Jesús Gómez Alonso. Las comunidades de aprendizaje resuelven de forma exitosa el fracaso escolar. *Escuela Española*, 3, 489, 10.
- Huguet, A. (1998). *Conocimiento lingüístico de los escolares de la franja oriental de Aragón e implicaciones curriculares del tratamiento de las lenguas*. Lleida, Universidad de Lleida, Tesitex, S.L.
- Huici, C. (1989). *Estructura y procesos de grupo*. Madrid, UNED.
- Hussenet, M. (1996) Une politique scolaire d'intégration. *Cahiers Pédagogiques*, 296, 51-56.
- II Congreso sobre la Inmigración en España (2000). *Actas*. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- INCE (1999). *Indicadores de los sistemas educativos de la OCDE*. Madrid, MEC.
- INCE (2000a). *Contexto socio-educativo: Escuela y Familia*. Madrid, MEC.
- INCE (2000b). *Investigaciones orientadas al diagnóstico del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- INCE (2000c). *Perfil del alumnado de sexto curso de Educación Primaria*. Madrid, MEC.
- INCE (2002). *Proporción de población en edad escolarizable*. Madrid, MEC.
- INE (1987). *Estudio estadístico de las comunidades musulmanas de Ceuta y Melilla*. Madrid.
- INE (2004). *Censos de Población y Viviendas 2001*. Consultado el 23 de julio de 2005 en <http://www.ine.es/inebase/cgi/um?M=%2Ft20%2Fe242&0=inebase&N=&L=>
- INE (2006). *Mujeres y hombres en España 2006*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- IV Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia (2005). *Publicación de ponencias y comunicaciones*. Ceuta, IEC.
- Jelin, E. (1999). *Ciudades, cultura y globalización*. En: UNESCO. *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercado*. Madrid, Ediciones UNESCO/CINDOC/Acento Editora.
- Jensen, A. (1998). *The g factor*. London, Praeger.

- Jiménez, B. Et al. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid. Síntesis Educación.
- Jiménez, R. (2005). El sistema educativo de Ceuta ante los alumnos árabo-musulmanes. IV Seminario sobre Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía. Córdoba.
- Jordán, J. A. (2003). *Calidad educativa para alumnado inmigrante en situaciones de desigualdad social*. Presentado en el IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Barcelona, UAB.
- Kemenade, J. (1982). Toespraak t.g.v. de opening van de vervolgconferentie over het onderwijs aan culturele minderheden. *Uitleg-krant*, 4 (168), 1-2.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En F, Aboud y R.D, Meade (eds). *Cultural factors in learning*. Bellinghan: Western Washington State College.
- Lambert, W.E. y Tucker, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children*. Rowley, Newbury House.
- Lang, J.L. (1969). La infancia inadaptada. Barcelona, Luis Miracle.
- Latorre, A. (2004). *Intervención educativa en ámbitos pluriculturales: pautas prácticas de intervención*. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M.I. Ramírez Salguero y J.M. Roa (Coords), Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia III. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, 37-55.
- Ley General de Educación de 1970.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros.
- Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley orgánica 4/200, de 22 de diciembre; de la ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las bases de régimen local; de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, y de la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal.

- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros educativos.
- Li, R. (1996). *A theory of conceptual intelligence: Thinking, learning, creativity and giftedness*. Westport, CT: Praeger.
- Linares, J. E. (2002). Programas de Compensación Específica. Características e inclusión en el Proyecto Educativo. Curso "Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos". Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
- López, R. (1994). *Los jóvenes en la periferia de las grandes ciudades: problemática escolar e integración laboral*. Madrid, CIDE (inédito).
- López, B. (1996). *Atlas de la Inmigración en España..* Madrid, Dirección General de Migraciones, UAM.
- López, B. et al. (1993). *Inmigración magrebí en España: el retorno de los moriscos*. Madrid Colección El Magreb.
- López, M. J. (2002). *La compensación Educativa en la Ciudad Autónoma de Ceuta: piedra angular del éxito escolar del alumnado del contexto pluricultural ceutí*. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Atención a la Diversidad: Educación e Inmigración. Generalitat Valenciana. Elx, Conselleria Cultura, Educació i Ciència. Consell Escolar Municipal del Camp D'Elx, 139-145
- López, M. J. (2003a). *Investigación sobre el perfil del alumnado de compensación educativa del contexto pluricultural ceutí*. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M.I. Ramírez Salguero y J.M. Roa (Coords), *Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia II*. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, 333-343.
- López, M. J. (2003b). *De la inmigración a la interculturalidad*. . En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M.I. Ramírez Salguero y J.M. Roa (Coords),

Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia II.
Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, 183-195.

- López, M. J. (2003c). *Proyecto de Tesis Doctoral*. Universidad de Granada (Manuscrito sin publicar).
- López, M. J; Serrano, M. y Vila, I (2005a). *El bilingüismo: historia y panorama actual. Programas de cambio de lengua hogar-escuela. La realidad de las escuelas ceutíes. La práctica educativa de las escuelas ceutíes*. En F. Herrera, M.I. Ramírez, J.M. Roa y M. Gervilla (Coords), *Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia II*. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.
- López, M.J. y Serrano, M (2005b). *La realidad bilingüe en el contexto escolar ceutí*. Ponencia presentada en Congreso Internacional sobre las lenguas. Madrid, Expolingua.
- López, M.J. y Herrera, F. (2006). Necesidades comunicativas y bilingüismo del alumnado dariya parlante en Ceuta. (Manuscrito en fase de publicación).
- Luengo, R. (1991). *La informática y el uso del ordenador como motivación hacia el trabajo escolar en niños internos en una institución de acción social*. Madrid, CIDE.
- Luhmann, N (1996). *Confianza*. Barcelona, Anthropos.
- Maaulof, A (2001). *Identidades asesinas*. Madrid, Historia, Alianza Editorial.
- MAD (2006). Indicadores socioeconómicos en el país. Ministerio de Administraciones Públicas. Consultado el 12 de febrero de 2006 en http://www.map.es/documentacion/politica_autonomica/info_ecofin/indicadores/ind_ceuta.htmlc
- Mägiste, E. (1986). Comparación entre dos modelos de educación bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 63-76.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, Vol. 3, 5-6.
- Marandon. G. (2003). Más allá de la empatía, cultivar la confianza: claves para el reencuentro intercultural: “*Interculturalidad y confianza*”. *CIDOB d ‘Afers Internacionals*, 61-62.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista complutense de educación*, Vol. 12, 2, 531-593.

- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid, Alianza.
- Marchesi, A (2000). Equidad en la Educación: Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23.
- Marco, A. (1993). Bilingüismo y educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 175-185.
- Marsh, H.W. y Shavelson, R. J. (1985). Self concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Martín, A. y Ruiz J.M. (1995). Educación Intercultural y enseñanza crítica de las Ciencias Sociales: aprendiendo de la experiencia. *Revista de Educación*, 307, 185-199.
- Martínez, C.; Gómez-Granell, C. y Vila I (2004). La educación, entre la calidad y la equidad. En C. Gómez-Granell y M. García-Milà (Coord.) *Infancia y familias: realidades y tendencias*, 81-110.
- Martín-Moreno, Q. (1983). La Investigación Ecológica en Educación Compensatoria. *Revista de Educación*, 272.
- Martín-Moreno, Q. (1994). *Establecimientos escolares en transformación. El centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Madrid..Ediciones Pedagógicas.
- Maruny, L. I Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora*. Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües. Girona: Comissions Obreres.
- Mayoral, D. (1996). Diferenciación y desigualdad: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales. *Revista de Educación*, 311, 183-202.
- Mayoral, D. (1998). *Lenguaje y estatus sociocultural: un estudio empírico sobre el lenguaje infantil en los barrios de Lleida*. Salamanca, TESITEX, S.L.
- MEC. (1977). *Educación Compensatoria*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- MEC. (1989). *Plan Provincial: Programa Educación Compensatoria*. Dirección Provincial de Ceuta. Unidad de Programas Educativos. 1989/92.
- MEC. (1990). *Estadística de la Educación*. Curso escolar 90/91. Dirección Provincial del M.E.C. en Ceuta.

- MEC. (1991a). *Estadística de la Educación*. Curso escolar 91/92. Dirección Provincial del M.E.C. en Ceuta.
- MEC. (1991b). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 90/91. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (1992a). *Estadística de la Educación*. Curso escolar 92/93. Dirección Provincial del M.E.C. en Ceuta..
- MEC. (1992b). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 91/92. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (1993a). *Estadística de la Educación*. Curso escolar 93/94. Dirección Provincial del M.E.C. en Ceuta.
- MEC. (1993b). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 92/93. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (1993c). *Plan Provincial: Programa Educación Compensatoria*. Dirección Provincial de Ceuta. Unidad de Programas Educativos. Curso 1993/1994.
- MEC. (1994a). *Estadística de la Educación*. Curso escolar 94/95. Dirección Provincial del M.E.C. en Ceuta.
- MEC. (1994b). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 93/94. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (1995). *Estadística de la Educación*. Curso escolar 95/96. Dirección Provincial del M.E.C. en Ceuta.
- MEC. (1995). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 94/95. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (1996a) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: educación compensatoria- Cursos 95/96. Consultado el 23 de febrero de 2005 en <http://www.mec.es/cescs/texto-informes.htm>
- MEC. (1996b). *Estadística de la Educación*. Curso escolar 96/97. Dirección Provincial del M.E.C. en Ceuta.
- MEC. (1996c). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 95/96. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (1997a) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: educación compensatoria- Cursos 96/97. Consultado el 23 de febrero de 2005 en <http://www.mec.es/cescs/texto-informes.htm>
- MEC. (1997b). *“Estadística de la Educación”*. Curso escolar 97/98. Dirección Provincial del M.E.C. en Ceuta.

- MEC. (1997c). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 96/97. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (1998a). *Estadística de la Educación*. Curso escolar 98/99. Dirección Provincial del M.E.C. en Ceuta.
- MEC. (1998b) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: educación compensatoria- Cursos 97/98. Consultado el 23 de febrero de 2005 en <http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>
- MEC. (1998c). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 97/98. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (1999a) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: educación compensatoria- Cursos 98/99. Consultado el 23 de febrero de 2005 en <http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>
- MEC. (1999b). *Estadística de la Educación*. Curso escolar 99/00. Dirección Provincial del M.E.C. en Ceuta.
- MEC. (1999c). *Estadística de la Educación*. Datos Resumen desde el curso escolar 84/85. Dirección Provincial del M.E.C. en Ceuta.
- MEC. (1999d). *Indicadores de los sistemas educativos de la OCDE*. Madrid, INCE.
- MEC. (1999e). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 98/99. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (2000a) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: educación compensatoria- Cursos 99/00. Consultado el 23 de febrero de 2005 en <http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>
- MEC. (2000b). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 99/00. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (2000c). *Investigaciones orientadas al diagnóstico del Sistema Educativo*. Madrid, INCE.
- MEC. (2001a) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: educación compensatoria- Cursos 00/01. Consultado el 23 de febrero de 2005 en <http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>
- MEC. (2001b). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 00/01. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (2001c). *Parrilla sobre Educación Compensatoria en Centros públicos (2001)*. Curso escolar 01/02. Dirección Provincial del M.E.C. en Ceuta.

- MEC. (2002a) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: educación compensatoria- Cursos 01/02. Consultado el 23 de febrero de 2005 en <http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>
- MEC. (2002b). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 01/02. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (2003a) Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: educación compensatoria- Cursos 02/03. Consultado el 23 de febrero de 2005 en <http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>
- MEC. (2003b). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación compensatoria*. Curso 02/03. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- MEC. (2003c). Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España. MEC, INCE.
- MEC. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Interior (2000). *Anuario Estadístico de Extranjería*. Madrid, Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración.
- Ministerio de Interior (2002). *Anuario Estadístico de Extranjería*. Madrid, Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración.
- Ministerio de Interior (2003). *Anuario Estadístico de Extranjería*. Madrid, Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2000). *“Inmigración y escuela desde una perspectiva legislativa”*. Madrid, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2004). *“Anuario estadístico de Inmigración”*. Madrid, Secretaría de Estado para la inmigración y emigración, Observatorio Permanente de la inmigración
- Medina, A. (1989). La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid, Cincel.
- Menes, J. (1993). Movilidad social y cambio social en España. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 61, 77-126.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural. *Revista de Educación*, 307, 127-163.
- Ministerio de Interior. Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración (2000). *Anuario Estadístico de Extranjería*.

- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2000). *Inmigración y escuela desde una perspectiva legislativa*. Instituto de migraciones y servicios sociales.
- Moncada, R. (1997). *La ciudad educadora. Un concepto y una propuesta con historia*. En: Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta. Medellín, Corporación Región.
- Mora, J. (1989). *Actitudes del profesorado y desarrollo de habilidades docentes en Educación Compensatoria y Especial*. Madrid, CIDE (inédito).
- Mora, J. y Aguilera, A. (2001). *Atención a la diversidad en Educación: dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Sevilla, Kronos.
- Morales, J. y Abad, L. V. (1996). *Introducción a la sociología*. Madrid, Tecnos.
- Moreno, A. (2003). Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar. Documento de Trabajo. Unidad de Políticas Comparadas. Madrid, CSIC
- Muñoz, F. (1993). Interculturalismo: sociedad y educación. *Revista de Educación*, 302, 5-12.
- Murillo, F. J. et al. (1995) Investigación española en Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 307, 199-219.
- Murillo, F. J. y Vélaz de Medrano, C. (1995). Las desigualdades en la educación: análisis, respuestas institucional y prospectiva. *Bordón*, 47 (4), 387-407.
- Murillo, F. J.; Grañeras, M.; Segalerva, A. y Vázquez, E. (1995). Investigación española en Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 307, 199-219.
- Navarro, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón* (Manuscrito-tesis doctoral-sin publicar)
- Neisser, U. Et. Al (1996). Inteligencia: lo que sabemos y lo que desconocemos. En A. A. Pueyo y R. Colom (comps., 1998). *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Nickerson, R.S.; Perkins, D.N. y Smith, E.E. (2000). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, Paidós.
- Núñez, J. C. et Al. (1995). Motivación, cognición y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 12, 8, 183-209.
- Núñez, J. C. y González, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- OCDE (1998). Declaración Universal de los Derechos Humanos: después de los años del cincuenta. *International Social Science Journal*, 158.
- OCDE (2000). Migraciones Internacionales. *International Social Science Journal*, n° 165.
- OCDE-CERI (1995). *Our children at risk*. Paris.
- OIE (1997). Educación Bilingüe Intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.
- OIE (1998). Educación, Lenguas y Culturas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17.
- Onghena, Y (2003). Introducción: ¿Por qué la confianza?: “Interculturalidad y confianza”. *CIDOB d 'Afers Internacionals*, 61-62.
- Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros educativos sostenidos con fondos públicos.
- Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria
- Palacios, J.; Marchesí, A. y Coll, C. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación I, II, III. Psicología Evolutiva*. Madrid, Alianza.
- Pareto, V. (1979). *Compendium of General Sociology*. University of Minnesota Press.
- Pérez, M^a. G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson.
- Pérez, C. N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Equidad en la Educación*, 23.
- Pérez, M.J. (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. MEC, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Pérez, R. (1999). *Ponencia: Políticas, estrategias y medidas para mejorar los resultados del Sistema Educativo*. Ponencias Y Debates: La educación Secundaria Obligatoria a Debate.
- Pérez, R. (2000) *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid, Narcea.
- Pérez, R. (2004). La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad. *Bordón*, 58, Vol.1, 7-24.

- Pérez, R.; García, J. L. y Martínez, C. (1995). *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid, UNED.
- Pérez, S. (1990). *Prevención del Fracaso Escolar en el Aprendizaje Inicial*. Buenos Aires, Braga.
- Perotti, A. (1989). Migración y sociedad. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales. Por una sociedad intercultural. Proyecto nº 7 del Consejo de Cooperación Cultural. Informe final. Madrid. *Fundación Encuentro* 65, 15-66.
- Piaget, J. (1975). *Procesos de adaptación*. Buenos Aires, Proteo.
- Planet, A. I. (1998). *Melilla y Ceuta, espacios-frontera hispano-marroquíes*. Ciudad Autónoma de Melilla-Ciudad Autónoma de Ceuta, UNED.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17.
- Proyecto Internacional Pisa (2000). OCDE.
- Ramírez, I. (1997). *La adaptación como factor de éxito en el rendimiento de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí*. Ceuta, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. *no vigente.
- 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.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.
- Real Decreto 1171/2003, de 12 de septiembre, por el que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 2001/19/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de mayo de 2001, por la que se modifican las directivas sobre reconocimiento profesional y se modifican los correspondientes Reales Decretos de Transposición.
- Real Decreto 1325/2003, de 24 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento sobre régimen de protección temporal en caso de afluencia masiva de personas desplazadas.
- Real Decreto 1318/04, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación

de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación.

- Recaño, J. y Domingo, A. (2005). *Factores sociodemográficos y territoriales de la inmigración irregular en España*. Barcelona, Centro de Estudios Demográficos de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Redondo, J. M. (1994). *Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social*. Madrid, CIDE (inédito).
- Reimers, F. (2000). Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el SXXI. *Revista Iberoamericana*, 23.
- Rivas, F. (1984). El Fracaso Escolar. En J. Beltrán, *Psicología Educativa*. Madrid, UNED.
- Rivière, R. (1991). *L'échec scolaire est-il une fatalité? Une question pour l'Europe*. Paris, Hatier.
- Rodríguez, J. L. (2001). Multiculturalismo. El reconocimiento de la diferencia como mecanismo de marginación social. *Gazeta de Antropología*, 17.
- Román, J. M. (1994). *Adaptación de un programa de desarrollo socio-cognitivo para niños con deprivaciones socioambientales*. Madrid, CIDE (inédito).
- Román, J. M. (1995). Factores explicativos de la "inadaptación social". En F. Lara (Ed.). *Psicología Evolutiva y de la Educación*. Burgos, Facultad de Humanidades 355-365.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- San Fabián, J.L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid, CIDE.
- San Román (1992). Pluriculturalidad y marginación. En AA.VV.: *Sobre interculturalitat*. Girona, Fundació Sergi, 186.
- Sánchez, I. (1980). *Problemas Educativos que plantea la Educación Compensatoria. Memoria*. Madrid, Universidad Complutense.
- Sánchez, M. P.; Tembleque, R. R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- Santín, D (2001). *Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas*.

- RIEME (Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. CIDE. MECD.
- Santos, M. A. (1999). *El crisol de la participación*. Málaga, Aljibe.
- Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- Sarramona, J. (1993). *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona, CEAC.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *Psychology of literacy*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Segal, J. (1997). *Su inteligencia emocional: aprenda a incrementarla y a usarla*. Barcelona, Grijalbo.
- Seone, J., Rechea, C. y Diges, M. (1982). Conceptos básicos de ingerencia estadística. En J. Seone (Dir.), *Psicología Matemática I*. Madrid. U.N.E.D, 419-430.
- Sierra, J. y Olaziregi, I (1989). *EIFE 2. La enseñanza del euskera: influencia de los factores*. Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Sierra, J. y Olaziregi, I (1990). *EIFE 3. La enseñanza del euskera: influencia de los factores*. Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Sierra, R. (1991). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid, Paraninfo.
- Siguan, M y Mackey W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid, Santillana.
- Skutnabb-Kangas, T. y Cummins, J. (eds.) (1988). *Minority Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence" objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, Cambridge University Press.
- Thurstone, L. (1924). *The nature of intelligence*. New York, Harcourt Brace.
- Tiana, A. (2002). "Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI. (A propósito de la presentación de la Conferència Nacional d'Educació). Generalitat de Catalunya.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ariel.
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. En *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín, Corporación Región.
- Tylor, E. B. (2000). *El concepto de cultura*. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. Biblioteca Digital.

- Vacas, A y Zunker, D (2001). *Un modelo educativo sin futuro* (Informe Pisa).
- Vélaz de Medrano, C. (1993). *Elaboración y evaluación interna del proyecto educativo y curricular Norte Joven, en el marco de la evaluación global de los Centros-Taller*. Madrid, CIDE (inédito).
- Ventosa, V. J. (1997). La animación en centros de enseñanza: un nuevo ámbito de educación social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15-16, 275-282.
- Vidal, L (2001). *Educación para la Participación y Actividades Extraescolares. Retos y estrategias*. Ayuntamiento de Zaragoza.
- Vila, I. (1985). *Reflexions sobre l'Educació Bilingüe. Llengua de la Llar i Llengua d'Instrucció*. Barcelona, Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya .
- Vila, I. (1987). *Vigotsky: la mediació semiòtica de la ment*. Vic, EUMO.
- Vila, I. (1996). La exclusión sociocultural a través de la lengua. El valor político del uso de la propia lengua en la educación. En J. García Castaño (ed.) *Diversidad cultural, exclusión social e interculturalidad*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En E, Aja; F, Carbonell; Colectivo Ioé; J. Funes y I. Vila (2000) *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección Estudios Sociales, Núm.1-2000. Colección la Caixa, 145-166.
- Vila, I. (2002). Reflexiones sobre interculturalidad. *Mugak*, 21.
- Vila, I. (2004a). Lenguas, cultura y diversidad humana: convivencia o conflicto. En AA.VV. *III Congreso de Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad de la Comunidad de Madrid en el Año Europeo de la Discapacidad: Perspectivas, Logros y Avances*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Vila, I. (2004b). *¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? Una explicación de alguna de las relaciones entre escuela e inmigración* (Manuscrito no publicado).
- Vila, I. (2004c). *Lengua, escuela e inmigración*. Conferencia Inaugural de las IV Jornadas sobre Interculturalidad. Centro de Profesores del Ejido. El Ejido (Almería), 28 de mayo.

- Vila, I (2004d). *Modulo 2. Asignatura: Bilingüismo y Educación*. Universidad de Girona.
- Villanueva, C. (2001). Los modelos de aculturación e intervención psicosocial en la inmigración. *Gazeta de Antropología*, 17.
- Villar, L.M. (1992). El formador de maestros ante la educación multicultural. En *Educación Multicultural e Intercultural*. Granada, Impredisur, 129-152.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Vygostky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- Walter, A; Prada, M.A.; Pereda, C. (1995). Extraños, distintos, iguales a las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación*, 307, 17-53.
- Weber, E. (2003). ¿Hasta dónde va la confianza?: "Interculturalidad y confianza". *CIDOB d'Afers Internacionals*, 61-62.
- Werstch, J.V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor.
- WOOLFOLK, A. (1996). *Psicología Educativa*. México, Prentice-Hall Hispanoamericana, SA.
- XI Encuentros de Consejos Escolares del Estado y de las Comunidades Autónomas (2000). *La atención a la diversidad. La escuela intercultural*. Navarra. Consultado el 24 de marzo de 2005 en <http://www.pnte.cfnavarra.es/consejo.escolar.navarra/castellano/acti/XIencu.html>
- XII Encuentros de Consejos Escolares del Estado y de las Comunidades Autónomas (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Santiago de Compostela. Consultado el 28 de abril de 2005 en <http://www.pnte.cfnavarra.es/consejo.escolar.navarra/castellano/acti/XIIencCON.html>
- XIII Encuentros de Consejos Escolares del Estado y de las Comunidades Autónomas (2003). *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Oviedo. Consultado el 18 de mayo de 2005 en <http://www.pnte.cfnavarra.es/consejo.escolar.navarra/castellano/acti/XIIIencCON.html>
- XIII Encuentros de Consejos Escolares del Estado y de las Comunidades Autónomas (2004). *Inmigración y educación. La intervención de la comunidad educativa*. Consultado el 18 de mayo de 2006 en <http://www.pnte.cfnavarra.es/consejo>.

escolar.navarra/castellano/acti/XIVenc.html.

Zabalegui, J. L. (1996). *Elaboración, aplicación y evaluación de materiales curriculares innovadores para la formación tecnológica en el Taller de Electricidad de centros que escolarizan alumnos desfavorecidos*. Madrid, CIDE (inédito).

“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”



ANEXOS



“El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca, como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad”



ANEXO 1. INSTRUMENTOS CONFECCIONADOS PARA LA INVESTIGACIÓN

1º. ESTUDIO FAMILIAR DE LA POBLACIÓN ESCOLAR PLURICULTURAL CEUTÍ

El estudio familiar se estructura en dos grandes bloques que responden a la variable familia (véase variable familia); estos bloques son:

- Datos de los progenitores
- Vivienda de residencia y nivel de capital cultural de la familia

Datos de los progenitores

Los datos de los progenitores se intentan recoger a través de 40 ítems, que se repiten para padres y madres.

Los ítems son los siguientes:

- ítem.1.* Nombre y apellidos
- ítem.2.* Fecha de nacimiento (edad)
- ítem.3.* Lugar de nacimiento.
- ítem.4.* Nacionalidad/es.
- ítem.5.* ¿Es hijo/a de emigrante?
- ítem.6.* ¿Ha sido o es emigrante?
- ítem.7.* Se ha tenido que separar de su familia contra su voluntad, ¿por qué motivos?
- ítem.8.* ¿Dónde se ha criado?.
- ítem.9.* Número de hermanas/os que ha tenido y el número que hacía entre ellos.
- ítem.10.* Estado civil.
- ítem.11.* ¿A qué edad se casó o convivió con su pareja?
- ítem.12.* ¿Fue un matrimonio acordado?
- ítem.13.* ¿Cuándo fue padre por primera vez?
- ítem.14.* Número de hijas/os que ha tenido, en cualquier caso.
- ítem.15.* ¿Trabaja o estudia?
- ítem.16.* Profesión/es u oficio/s.
- ítem.17.* ¿Ocupa algún puesto de responsabilidad? ¿cuál?

- ítem.18. ¿Está en paro? sí no
- ítem.19. ¿A qué edad empezó a trabajar?
- ítem.20. ¿en que trabaja? TABLA DE BECAS
- ítem.21. Ingresos mensuales y anuales TABLA DE INGRESOS %
- ítem.22. ¿Cuál es su lengua materna?
- ítem.23. ¿Asistió a la escuela? ¿Hasta que edad?
- ítem.24. ¿Sigue estudiando? sí no
- ítem.25. Nivel de estudios: analfabeto primaria (EGB) incompleta
primarios (EGB) estudios medios estudios superiores (ciclo
corto) estudios superiores (ciclo largo)
- ítem.26. ¿Habla en su lengua materna? ;nivel: bien normal mal.
- ítem.27. ¿Habla español? sí no ; nivel: bien normal mal.
- ítem.28. ¿Habla otro/s idioma/s? ¿cuál? ;nivel:
bien normal mal.
- ítem.29. ¿En qué ambientes utiliza cada uno de ellos?
- ítem.30. ¿Cuál habla mejor? español lengua materna (árabe)
- ítem.31. ¿Cuál habla con mayor frecuencia?
- ítem.32. ¿Sabe leer y escribir en su lengua materna? ,nivel: bien
normal mal.
- ítem.33. ¿Sabe leer y escribir en español? ; nivel: bien normal
mal.
- ítem.34. ¿Sabe leer y escribir en otro/s idioma/s? ¿cuál? ; nivel:
nivel: bien normal mal.
- ítem.35. ¿Qué religión profesa?
- ítem.36. La practica mucho normal poco
- ítem.37. ¿La inculca a sus hijos? sí no
- ítem.38. Normalmente su relación con los demás es de tipo: social cultural
 educativo religioso etc
- ítem.39. ¿Tiene un trato frecuente con sus hijos? ¿Les oye y acepta sus
criterios?
- ítem.40. ¿Desea añadir algo más?

Vivienda de residencia y nivel de capital cultural de la familia



- ítem.41.* Nombre de la barriada o zona dónde vive.
- ítem.42.* Su vivienda es: propia alquilada otra situación:
.....
- ítem.43.* Condiciones de su vivienda: buena normal mala
- ítem.44.* ¿Tiene otras? ¿dónde?
- ítem.45.* ¿Cuántas personas conviven en su casa y que relación tienen entre sí?
- ítem.46.* Condiciones de la vivienda : piso casa baja apartamento chalet
- ítem.47.* Número de piezas de la vivienda:
- ítem.48.* salón comedor.... habitaciones cocina
baños.....
- ítem.49.* sala de estar estudio (biblioteca) garaje
 jardín
- ítem.50.* Dispone en su vivienda de:
- ítem.51.* Tv Video..... Equipo de música DVD
 Ordenador personal.... Vídeo juegos
- ítem.52.* ¿Dispone en su casa de un espacio reservado exclusivamente para biblioteca/estudio? sí no
- ítem.53.* En caso de que disponga de un espacio exclusivamente dedicado a biblioteca ¿cuál es su fondo de libros, aproximadamente?
- ítem.54.* Menos de 25 25 a 100 100 a 200 200 a 500
más de 500
- ítem.55.* ¿Qué tipo de libros abundan en su casa?
- ítem.56.* Diccionarios Enciclopedias generales Novelas de aventuras Clásicos Libros de consulta especializados (medicina,
ítem.57. cocina, deportes)
- ítem.58.* ¿Lee habitualmente periódicos? sí no ¿y revistas? sí no
- ítem.59.* ¿Le interesan los museos? sí no ¿ha llevado a su hija/o a alguno? sí no
- ítem.60.* ¿Le gusta el teatro? sí no ¿qué preferiría que se construya en la manzana del Rebellín: un teatro o un plataforma comercial?

Ítem.61. ¿Le gusta la música? sí no ¿escucha habitualmente música? sí no ¿qué tipo? ¿en que lengua?

2º. CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

El cuestionario del alumnado comienza por un sondeo de datos generales referentes a : nombre, etapa, ciclo y nivel que estudia, edad y sexo. Seguido de los ítems propiamente dichos:

Ítem ❶: Señala con una X las actividades que realizas por las tarde: Clases particulares, informática, mecanografía, catequesis o actividad en la iglesia, escuelas coránicas, idiomas (francés, inglés, árabe), música (guitarra, piano, violín, flauta, otros), teatro, baile, pintura, actividades deportivas, otras.

Ítem ❷: Señala con una cruz el lugar dónde realizas por las tardes las actividades que has señalado arriba: en tu colegio, en la iglesia, en la mezquita, en tu casa, en casa del profesor/a, en campos de deportes (fuera del colegio), en la escuela de idiomas, en el conservatorio, en alguna academia particular.

Ítem ❸: Señala con una X el porqué de realizarlas: realizas estas actividades porque te gustan, realizas estas actividades porque te obligan tus padres.

Ítem ❹: ¿Las actividades en las que participas son?: pago, gratuitas.

Ítem ❺: Señala con una X los días de la semana que realizas las actividades que has nombrado: viene en la respuesta un cuadro horario en el que los días de la semana están cruzados con las actividades expuestas en el ítem 1.

Ítem ❻: ¿Cuántas horas semanales dedicas a cada actividad nombrada? (Pon el número de horas en el cuadro correspondiente) Del mismo modo que el anterior ítem, en éste aparece un cuadro en el que se cruzan las actividades del ítem 1 y unos intervalos de horas (1-3, 4-6, 7-9, 10-12, 13-15, 16-18, más de 18).

Ítem ❼: ¿Desde cuándo participas en las actividades en las que estás este año apuntado?: la tabla de respuesta presenta en el eje horizontal las actividades del ítem 1 y en el vertical los números de años (desde 1 años hasta más de 5).

Ítem ❽: ¿Te agradaría participar en un programa de actividades extraescolares en nuestro colegio?: si, no.

Ítem ❾: Señala con una X las actividades que estarías dispuest@ a realizar por las tarde en nuestro centro (puedes señalar entre una y tres): clases particulares de refuerzo, idiomas (inglés, francés, árabe, otros) , informática, mecanografía,

enseñanza religiosa, enseñanzas artísticas (música, pintura, teatro, baile, otras), actividades deportivas, otras.

El **cuestionario de la familia** se inicia con un sondeo de datos generales referentes a: edad, nivel de estudios y ocupación actual. A continuación se procede a los ítems siguientes.

Ítem ①: ¿Se muestra partidario de implantar un programa de actividades extraescolares en nuestro centro, con el objeto mejorar la formación de su hija/os?: sí, no.

Ítem ②: Señale con una X las actividades que estaría dispuest@ a que su hija/o realizara en horario de tarde en su centro (puede señalar entre una y tres opciones): clases particulares de refuerzo, idiomas (inglés, francés, árabe, otros), informática, mecanografía, enseñanza religiosa, enseñanzas artísticas (música, pintura, teatro, baile, otras), actividades deportivas, otras.

En el **cuestionario para los profesores** se comienza con un encabezado de datos generales en los que se sondea: la edad, sexo, nivel de estudios, curso que imparten y años de docencia.

Seguido de los ítems propiamente dichos:

Ítem ①.- Señala con una cruz aquellos aspectos con los que estás de acuerdo: (podemos señalar todos los que creamos conveniente):

- Existe una necesidad de aportar una mayor y más adecuada, atención compensatoria a la población escolar que atendemos, trascendiendo de la atención exclusiva en el horario escolar.
- Unos adecuados programas de actividades extraescolares pueden y deben mejorar la igualdad de oportunidades en las poblaciones escolares.
- Existe un desaprovechamiento de los espacios escolares, haciendo uso de ello sólo en horario lectivo (por la mañana), pudiendo sacar más provecho de ellos en horario de tarde.
- Existe una descoordinación entre las propuestas escolares del alumnado en horario de mañana y las extraescolares, en horario de tarde.
- Existe una necesidad de una educación para la participación; que contribuya a generar procesos que ayuden a fomentar en nuestro alumnado, comunidad escolar y entorno social, actitudes y hábitos

participativos más allá de los que la ley obliga cumplir (asistencia al colegio en horario lectivo).

Ítem ②.- ¿Cree necesario ampliar la oferta de compensación educativa para con nuestro alumnado?

Ítem ③.- ¿Se muestra partidario de implantar un programa de actividades extraescolares en su centro, con el objeto de paliar las necesidades expuestas en el ítem 1?

Ítem ④.- ¿Estaría dispuesto a colaborar en dicho programa?

El **cuestionario de la Administración** es igual que el de los profesores, con la salvedad de la utilización de los pronombres posesivos.

3º. INFORME SOBRE ORIGEN Y RECORRIDO ESCOLAR DEL ALUMNADO Y SEGUIMIENTO DE LAS FAMILIAS

El ítem ①: ¿Has nacido en?. Lo que trata de medir, no es otra cosa, que el origen del alumnado, aspecto que en los últimos estudios que, de manera informal, se han desarrollado en la ciudad, han arrojado datos de interés respecto a la matriculación de alumnado procedente de Marruecos y que confieren a esta variable una importancia desde el punto de vista de las necesidades compensadoras que puedan traer este tipo de alumnado.

El ítem ②- ¿Has empezado a ir al cole a Educación Infantil de 3 años? Si-No En caso negativo, ¿por qué no? Va a medir el proceso de escolarización que ha tenido el sujeto. Si ha recibido la enseñanza infantil, cuántos años, etc.

El ítem ③: En los dos últimos años ha presentado unos niveles de Absentismo. Intentará verificar el grado de absentismo escolar que experimentan este tipo de alumnado.

El ítem ④: ¿ Ha repetido algún curso?; ¿Cuál?. Trata de constatar si el alumno/a ha repetido curso a lo largo de su recorrido escolar. En caso afirmativo, se le pregunta cuál?

El ítem ⑤: Participan los padres asiduamente a las reuniones: si /no. ¿Cuáles? Preceptivas (las trimestrales) y/o Puntuales para interesarse por el recorrido de sus

hijas/os. Trata de comprobar el seguimiento e implicación familiar de los padres con respecto al proceso de aprendizaje de sus hijas/os.

En el ítem ©: ¿ Ha sido sometido a Evaluación Psicopedagógica?. Nos interesamos por la posible valoración psicopedagógica que el equipo haya realizado al alumno/a.

En el ☉ y último ítem: ¿ Ha asistido a Educación Compensatoria anteriormente?. Se pretende ver si el alumno/a ha pertenecido ya al programa de Educación Compensatoria con anterioridad.

ANEXO 2. ZONAS DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS APLICADAS EN LA ADSCRIPCIÓN DE ALUMNADO

B. ZONAS DE INFLUENCIA DE EDUCACIÓN INFANTIL

- 1) **CP Andrés Manjón.** Zonas comprendidas **entre** Monte Hacho y Recinto-Pasaje Recreo, Real, Almirante Lobo y números impares de M^a Salud Tejero, Mendoza, Fernández, Alcalde Fructuoso Miaja, Solis, Antioco, Méndez Núñez, Real, Plaza de la Constitución y Marina Española.
- 2) **CP Lope de Vega.** Zonas comprendidas **entre** Recinto-Pasaje Recreo, Real, Almirante Lobo y números pares de M^a Salud Tejero, Mendoza, Fernández, Alcalde Fructuoso Miaja, Solis, Antioco, Méndez Núñez, Real, Plaza de la Constitución y Alcalde Victori Goñalons, Colón, Glorieta Teniente Reinoso, Santander y Recinto.
- 3) **C.C. Beatriz de Silva.** Zonas comprendidas **entre** Monte Hacho y Recinto, Espino, Marqués de Santa Cruz, Cervantes, González de la Vega, Camoens, Millán Astray, Marina Española.
- 4) **CP Mare Nostrum.** Desde Plaza de la Constitución a Puertas del Campo con todas sus zonas intermedias, Puertas del Campo, Polígono Avda. de África bloques 7 al 19, Pérez Serrano y Alférez Provisional.
- 5) **CP Vicente Aleixandre.** Barriadas Otero y Manzanera.
- 6) **C.C. San Daniel.** Barriada Otero, Barriada Sardinero, Avenida de Madrid y Avenida de España 4 y 7 a 30.
- 7) **CP Ramón M^a del Valle Inclán y C.C. Santa María Micaela.** Barriada Sardinero, Villa Jovita, Colonia Weil, Parques de Ceuta, Terrones y Avenida del Ejército Español.
- 8) **CP José Ortega y Gasset.** Viviendas J.O.P., Barriada Sardinero y Avenida de España 31 a final.
- 9) **CP Santiago Ramón y Cajal y C.C. Severo Ochoa.** Barriada San José (Hadú).
- 10) **CP Maestro José Acosta Y CP Maestro Juan Morejón.** Avenida de África, Polígono Avda. de África bloques 1 a 6 y 20 en adelante, barriadas del Morro y O'Donnell.

- 11) **CP Federico García Lorca.** Miramar, barriada de Pescadores, Juan XXIII y Avenida de los Reyes Católicos.
- 12) **CP Príncipe Felipe y CP Reina Sofía.** Barriadas Príncipe Alfonso y Príncipe Felipe.
- 13) **CP Juan Carlos I y CP Santa Amelia.** Barriadas de los Rosales, la Reina, Juan Carlos I, Erquicia, Serrallo y Loma Margarita.
- 14) **CP Rosalía de Castro.** Barriada de la Libertad, Loma del Pez, Avenida de Lisboa y Playa Benítez.
- 15) **CP Pablo Ruiz Picasso.** Barriada de Benzú.

B. ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

- 1) **CP Andrés Manjón.** Zonas de influencia del CP Lope de Vega y del C.C. Beatriz de Silva.
- 2) **CP Lope de Vega.** Zona de influencia del CP Andrés Manjón y del C.C. Beatriz de Silva.
- 3) **C.C. Beatriz de Silva.** Zona de influencia del CP Andrés Manjón y CP Lope de Vega.
- 4) **CP Mare Nostrum.** Zona de influencia del CP Vicente Aleixandre y CP Maestro Juan Morejón.
- 5) **CP Vicente Aleixandre.** Zona de influencia del CP José Ortega y Gasset y CP Maestro Juan Morejón.
- 6) **C.C. San Daniel.** Zona de influencia del CP Vicente Aleixandre, CP José Ortega y Gasset y CP Ramón M^a del Valle Inclán.
- 7) **CP Ramón M^a del Valle Inclán y C.C. Santa María Micaela.** Zona de Influencia del C.C. San Daniel, CP José Ortega y Gasset y CP Rosalía de Castro.
- 8) **CP José Ortega y Gasset.** Zona de influencia del C.C. San Daniel y CP Ramón M^a del Valle Inclán.
- 9) **CP Santiago Ramón y Cajal y C.C. Severo Ochoa.** Zona de influencia del CP Maestro José Acosta, CP Juan Carlos I y CP Federico García Lorca.
- 10) **CP Maestro Juan Morejón Y CP Maestro José Acosta.** Zona de influencia del CP Mare Nostrum, CP Vicente Aleixandre y CP Federico García Lorca.

- 11) **CP Federico García Lorca.** Zona de influencia del CP Maestro José Acosta, CP Santiago Ramón y Cajal y CP Príncipe Felipe.
- 12) **CP Príncipe Felipe y CP Reina Sofía.** Zona de influencia del CP Federico García Lorca y CP Juan Carlos I.
- 13) **CP Juan Carlos I y CP Santa Amelia.** Zona de influencia del CP Santiago Ramón y Cajal y CP Reina Sofía.
- 14) **CP Rosalía de Castro.** Zona de influencia del CP Santiago Ramón y Cajal y CP Ramón M^a del Valle Inclán.
- 15) **CP Pablo Ruiz Picasso.** Zona de influencia del CP Rosalía de Castro.

C. ZONA DE INFLUENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- 1) **CP Andrés Manjón.** Zonas comprendidas **entre** Monte Hacho y Recinto-Pasaje Recreo, Real, Almirante Lobo, M^a Salud Tejero y Marina Española 66 en adelante.
- 2) **CP Lope de Vega.** Zonas comprendidas **entre** Recinto-Pasaje Recreo, Real, Almirante Lobo, M^a Salud Tejero, Marina Española y Recinto-Sargento Coriat, Trujillo, Mina, La legión-Marina Española.
- 3) **C.C. Beatriz de Silva.** Zonas comprendidas entre Recinto-Ibiza, Ramón y Cajal, Canalejas, Plaza Azcárate, Alfau-Marina y Recinto-Sargento Coriat, Trujillo, Mina, La Legión-Marina Española.
- 4) **C.C. La Inmaculada.** Zonas comprendidas **entre** Recinto-Sargento Coriat, Trujillo, Mina, La Legión-Marina y Méndez Núñez, Padilla.
- 5) **C.C. San Agustín.** Zonas comprendidas **entre** Recinto-General Serrano Orive, Plaza de los Reyes, Millán Astray-Marina Española y Plaza de África.
- 6) **CP Mare Nostrum.** Puertas del Campo, Polígono Avda. de África bloques 7 al 19, Pérez Serrano y Alférez Provisional.
- 7) **CP Vicente Aleixandre.** Barriadas Otero y Manzanera.
- 8) **C.C. San Daniel.** Barriada Otero, Barriada Sardinero, Avenida de Madrid y Avenida de España 4 y 7 a 30.
- 9) **CP Ramón M^a del Valle Inclán y C.C. Santa María Micaela.** Barriada Sardinero, Villa Jovita, Colonia Weil, Parques de Ceuta, Terrones y Avenida del Ejército Español.

- 10) **CP José Ortega y Gasset.** Viviendas J.O.P., Barriada Sardinero y Avenida de España 4 y 7 a final.
- 11) **CP Santiago Ramón y Cajal y C.C. Severo Ochoa.** Barriada San José (Hadú).
- 12) **CP Maestro José Acosta Y CP Maestro Juan Morejón.** Avenida de África, Polígono Avda. de África bloques 1 a 6 y 20 en adelante, Barriadas del Morro y O'Donnell.
- 13) **CP Federico García Lorca.** Miramar, Barriada de Pescadores, Juan XXIII y Avenida de los Reyes Católicos.
- 14) **CP Príncipe Felipe y CP Reina Sofía.** Barriadas Príncipe Alfonso y Príncipe Felipe.
- 15) **CP Juan Carlos I y CP Santa Amelia.** Barriadas de los Rosales, la Reina, Juan Carlos I, Erquicia, Serrallo y Loma Margarita.
- 16) **CP Rosalía de Castro.** Barriada de la Libertad, Loma del Pez, Avenida de Lisboa y Playa Benítez.
- 17) **CP Pablo Ruiz Picasso.** Barriada de Benzú.

D. ZONAS LIMÍTROFES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- 1) **CP Andrés Manjón.** Zonas de influencia del CP Lope de Vega y del C.C. Beatriz de Silva.
- 2) **CP Lope de Vega.** Zona de influencia del CP Andrés Manjón y del C.C. La Inmaculada.
- 3) **C.C. Beatriz de Silva.** Zona de influencia del CP Andrés Manjón, C.C. La Inmaculada y zona no incluida como propia en zona de influencia del CP Lope de Vega.
- 4) **C.C. La Inmaculada.** Zona de influencia del CP Lope de Vega, C.C. Beatriz de Silva y C.C. San Agustín.
- 5) **C.C. San Agustín.** Zona de influencia del C.C. La Inmaculada y del CP Mare Nostrum.
- 6) **CP Mare Nostrum.** Zona de influencia del CP Vicente Aleixandre y CP Maestro Juan Morejón y C.C. San Agustín.

- 7) **CP Vicente Aleixandre.** Zona de influencia del CP José Ortega Gasset , CP Maestro Juan Morejón y C.C. San Daniel.
- 8) **C.C. San Daniel.** Zona de influencia del CP Vicente Aleixandre, CP José Ortega y Gasset y CP Ramón M^a del Valle Inclán.
- 9) **CP Ramón M^a del Valle Inclán y C.C. Santa María Micaela.** Zona de Influencia del CP Vicente Aleixandre, CP José Ortega y Gasset, CP Rosalía de Castro y C.C. San Daniel.
- 10) **CP José Ortega y Gasset.** Zona de influencia del C.C. San Daniel y CP Ramón M^a del Valle Inclán.
- 11) **CP Santiago Ramón y Cajal y C.C. Severo Ochoa.** Zona de influencia del CP Maestro José Acosta, CP Juan Carlos I y CP Federico García Lorca.
- 12) **CP Maestro Juan Morejón y CP Maestro José Acosta.** Zona de influencia del CP Mare Nostrum, CP Vicente Aleixandre y CP Federico García Lorca.
- 13) **CP Federico García Lorca.** Zona de influencia del CP Maestro José Acosta, CP Santiago Ramón y Cajal y CP Príncipe Felipe.
- 14) **CP Príncipe Felipe y CP Reina Sofía.** Zona de influencia del CP Federico García Lorca y CP Juan Carlos I.
- 15) **CP Juan Carlos I y CP Santa Amelia.** Zona de influencia del CP Santiago Ramón y Cajal y CP Reina Sofía.
- 16) **CP Rosalía de Castro.** Zona de influencia del CP Santiago Ramón y Cajal y CP Ramón M^a del Valle Inclán.
- 17) **CP Pablo Ruiz Picasso.** Zona de influencia del CP Rosalía de Castro.