

MANUEL JOSÉ LÓPEZ RUIZ

**LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA
EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA:
EL CASO DE UN CENTRO CEUTÍ**



Manuel José López Ruiz

**LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA
EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA:
EL CASO DE UN CENTRO CEUTÍ**



INSTITUTO DE ESTUDIOS CEUTÍES
CEUTA 2012

© EDITA: INSTITUTO DE ESTUDIOS CEUTÍES

Apartado de correos 593 • 51080 Ceuta

Tel.: + 34 - 956 51 0017

E-mail: iec@ieceuties.org

www.ieceuties.org

Comité editorial:

Francisco Herrera Clavero • Alberto Weil Rus

José Luis Ruiz García • José Antonio Alarcón Caballero

Jefa de publicaciones:

Rocío Valriberas Acevedo

Diseño y maquetación:

Enrique Gómez Barceló

Edición Digital:

ISBN: 978-84-92627-40-0

D.L. CE 85-2012

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	11
PRÓLOGO.....	13

PRIMERA PARTE

MARCO DE REFERENCIA

Capítulo I: Marco Social

1. Ceuta, una ciudad frontera	19
2. De la inmigración a la interculturalidad: reflejos en la sociedad ceutí	20
2.1. El fenómeno migratorio. Circunstancias propias de la inmigración en Ceuta.....	20
2.2. La configuración y los síntomas propios de las sociedades multiculturales: el caso de la Ciudad Autónoma de Ceuta.....	24
2.3. Hacia la interculturalidad.....	31

Capítulo II: Marco Educativo

1. Evolución de la población escolar ceutí desde una perspectiva histórico-lingüística	41
---	----

Capítulo III: Marco Teórico

1. Aproximación teórica a la Educación Compensatoria.....	47
1.1. Evolución histórica.....	51
1.2. Marco teórico actual.....	52
2. La Educación Compensatoria en España.....	53
2.1. Marco legal.....	53

2.2. Actuaciones de Educación Compensatoria en España	58
3. La Educación Compensatoria en Ceuta	62
3.1. Evolución.....	62
3.2. Análisis de la situación actual.....	63

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

Investigación sobre la Educación Compensatoria en la educación obligatoria: el caso de un centro ceutí

1. Introducción	67
2. Problemas	69
3. Revisión de referentes y/o estudios previos.....	69
4. Objetivos.....	72
5. Hipótesis	73
6. Variables.....	76
6.1. Variables contextuales	76
6.2. Variables personales	89
6.3. Variables cruzadas o mixtas.....	129
7. Metodología	139
7.1. Población y muestra.....	139
7.2. Instrumentos	143
7.3. Procedimiento de recogida de datos	149
7.4. Técnicas de análisis	150
8. Resultados.....	150
8.1. Datos relativos a las familias.....	151
8.2. Datos relativos al alumnado	167
8.3. Datos referidos a los centros ceutíes.....	186
8.4. Datos referidos a actividades extraescolares	200
9. Conclusiones.....	207
10. Discusión.....	215
11. Relevancia de los hallazgos.....	222

12. Aspectos débiles del estudio.....	223
13. Líneas de investigación futuras.....	224

TERCERA PARTE

IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

1. Implicaciones en el ámbito social.....	229
2. Implicaciones en el ámbito socioeducativo.....	233
2.1. Con respecto a la realidad educativa ceutí.....	233
- Políticas de adscripción de alumnado más justas y cuya finalidad sea reducir las desigualdades existentes y aumentar la cohesión social.....	233
- Un nuevo modelo de formación inicial y permanente de los profesionales de la educación.....	237
- Apertura del primer ciclo de Educación Infantil.....	239
- Programas de actividades extraescolares como compensadores de desigualdades.....	240
2.2. Con respecto al CEIP Federico García Lorca.....	244
- Proyecto educativo compensador.....	244
- Comunidades de aprendizaje.....	246
- Reajustes de los proyectos curriculares.....	250
- Programas específicos que atiendan áreas básicas deficitarias.....	250
- El lenguaje debe ser el eje pedagógico y organizativo del centro.....	256
BIBLIOGRAFÍA.....	261

**COMPENSACIÓN EDUCATIVA
EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA:
EL CASO DE UN CENTRO CEUTÍ**

AGRADECIMIENTOS

Este documento es fruto de la investigación desarrollada entre los años 2001 y 2005, en ella han colaborado tantas personas que sería imposible agradecerles a todas y cada una de ellas la contribución que han tenido para que este estudio se haya llevado a cabo. De antemano, pido disculpa por si alguna de ellas no es nombrada.

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 han apoyado, de una u otra manera, este estudio.

En primer lugar quiero agradecer a toda la comunidad educativa del CEIP Federico García Lorca de Ceuta el haber permitido la apertura de sus aulas, su casa y su barrio a la práctica investigadora.

Mi agradecimiento al Dr. Francisco Herrera Clavero, director de la investigación a nivel administrativo y pedagógico y compañero de profesión, 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, en especial a Manuel Serrano González y María José Vizcaíno Martín. 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, verdaderamente, las protagonistas de este estudio, los niños y niñas del CEIP Federico García Lorca, fuente de inspiración y objeto fundamental de cuantas conclusiones del mismo resulten.

Al principal motor de mi vida: mi familia

PRÓLOGO

La historia de la humanidad ha estado siempre jalonada por grandes hitos que han supuesto su incesante evolución, en casi todos los ámbitos de la vida, hacia un futuro mejor; no obstante, como demuestra día a día la tozuda realidad, algo tan básico como la Justicia Social se le resiste continuamente.

En ese sentido, a pesar de que lo habitual en todos los pueblos ha sido el contacto entre culturas y el mestizaje, poco hemos avanzado en el trato del “otro”, al no considerarlo nunca como si de nosotros mismos se tratara; de tal manera que aún nos suena extraño eso de “un solo pueblo con distintas raíces, pero con un mismo objetivo”, que no puede ser otro que conseguir la igualdad entre los hombres, poder tener una vida digna e intentar ser felices.

Pero, en el caso de la sociedad actual, cada vez más compleja y pluricultural, se necesita aún más y urgentemente dar respuestas satisfactorias a los fenómenos/problemas de las minorías culturales, especialmente de aquellas que están en situación de privación sociocultural.

Las personas que se encuentran en esta situación, especialmente los niños, son como los demás; aunque, su lenguaje –en la mayoría de los casos– y el “mundo” en el que viven y se desenvuelven, sea radicalmente distinto. Por ello, las políticas sociales y educativas, entre otras, deben hacer un importante esfuerzo por encontrar y aplicar medidas para corregir estas situaciones de desventaja y no sólo en el sentido paliativo, sino además en el preventivo.

Precisamente, esta obra intenta proporcionar conocimientos y propuestas sobre cómo, desde la óptica de un simple colegio público en una ciudad como la nuestra, debería afrontarse la compensación educativa para todos aquellos que más lo necesitan. Y hablamos de compensación educativa, porque supuso el punto de partida para salir de la pluriculturalidad y conducirnos desde la multiculturalidad a la inter e intraculturalidad, todavía utópica; por cierto, modelo de intervención que se sigue usando, generalmente, mal tratado, y del que no conseguimos avanzar.

Como punto de partida, el autor de esta obra delimita la Educación Compensatoria desde tres cuestiones fundamentales: la diversidad social, la dificultad

escolar y la igualdad de oportunidades; y cuyo carácter oficial nace en España 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”. Reconocimiento que debería haber provocado un cambio ideológico en el sistema global y que no lo ha conseguido hasta el momento, por multitud de razones, que van desde la formación inicial y permanente de los docentes, hasta el diseño y desarrollo de los contenidos curriculares, la adscripción del alumnado y la coparticipación de los padres.

Cómo se puede educar a los niños y jóvenes del siglo XXI, con unos currícula del siglo XX y con una formación docente del siglo XIX, esto no cuadra...

Así pues, el autor, partiendo de un análisis riguroso del marco de referencia, en lo relativo a lo social (perfiles personales, sociofamiliares y escolares), a lo educativo y a lo teórico-científico; diseña y desarrolla un marco empírico no sólo riguroso y relevante, sino además oportuno y eficaz, del que derivan unas significativas y acertadas conclusiones e implicaciones respecto a la realidad educativa ceutí en este ámbito y, más concretamente, del CEIP Federico García Lorca.

Todo un modelo de estudio, análisis y tratamiento científico, que indica el camino a seguir, si sabemos qué nos jugamos en este envite; nada más y nada menos que nuestro futuro como pueblo y como sociedad.

Buena nota deberían tomar todos los concernidos, especialmente aquellos que lo pueden hacer posible, los políticos, si tuvieran interés...

Y si bien esto va referido al fondo de la cuestión, sobre la forma en la que lo expone el autor, tan sólo comentar que cualquiera que tenga interés lo puede entender.

Así pues, que les aproveche.

Finalmente, no me resisto a comentar algo que es habitual en los prólogos que dedico a ciertas obras que para mí tienen un valor añadido al respeto, que es el afecto.

En nuestros inicios, los académicos hemos tenido algún maestro que nos ha enseñado a caminar en el universo del estudio y la reflexión, y a amar la docencia y la investigación. Maestro a quien le producía enorme satisfacción nuestros progresos como discípulos y vernos asumir el compromiso de “recoger su testigo”.

Maestro que, como indicaba el término latino *autoritas*, no sólo se distinguía por su sabiduría, tanto en el saber hacer, como en el saber transmitir y formar; sino, además, por su ejemplo moral.

De manera que, cuando el destino nos brinda la oportunidad de poder formar a nuevos profesionales e investigadores, sentimos gran orgullo al devolver una parte de la herencia intelectual recibida, a través de tan buenos consejos y orientaciones. Decía Newton: “He podido ver las estrellas, porque grandes gigantes me sostuvieron sobre sus hombros”.

Así pues, como ocurre en este caso, no cabe mayor grado de satisfacción si, además, el trabajo del discípulo (primero y, después, amigo y compañero) es bueno, porque es serio, riguroso, exhaustivo y fecundo; y tan valioso que, sin duda, servirá de referente a todos aquellos investigadores que en el futuro traten de aportar luz a este ámbito tan tenebroso.

Por todo ello, mi más sincera enhorabuena por tan magnífica obra, nacida de la ilusión, el esfuerzo, la reflexión y la dedicación, y que ha merecido la confianza y el aval del Instituto de Estudios Ceutíes.

Francisco Herrera Clavero
Instituto de Estudios Ceutíes
Universidad de Granada

PRIMERA PARTE
MARCO DE REFERENCIA

CAPÍTULO 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 penetra 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 más 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 zonas como Marruecos, Asia, Argelia y el África negra, que supone una proporción de inmigrantes ilegales bastante peculiar. Mientras las primeras culturas nombradas pueblan Ceuta desde tiempos inmemoriales, en el caso de los inmigrantes, su estancia en la ciudad es transitoria, y 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 sesenta 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 afectadas 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.), que tal y como nos relata Planet (1998) en cierta medida han condicionado el desarrollo demográfico anteriormente nombrado.

2. De la inmigración a la interculturalidad: reflejos en la sociedad ceutí

2.1. El fenómeno migratorio. Circunstancias propias de la inmigración en Ceuta

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. Aun 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 verdadera-

La compensación educativa en la educación obligatoria

mente serios, tales como 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. Ante esta situación no cabe 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 enfatizadas por los sociólogos y antropólogos estudiosos de los fenómenos migratorios, la propia voluntad del individuo que emigra. Quizás sea este 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 solo 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 han 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, sobre todo, en país de inmigración.

En España viven actualmente más de 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 (sobre todo, de Marruecos), Iberoamérica (ecuatorianos, colombianos, peruanos, etc.) y Europa del Este (rumanos, búlgaros, etc.).

El carácter explosivo de la inmigración que recibe España la han colocado entorno a los datos que ofrecen otros países de la OCDE como Francia, Países Bajos o Alemania, donde el porcentaje de inmigrantes sobre el total de la población

se sitúa sobre el 10%. España es de hecho el país europeo que más inmigrantes recibe actualmente.

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 adoptó políticas de regularización masiva de los inmigrantes ilegales que, en cierto modo, generaron un poderoso efecto llamada. Por un lado, se puso en marcha el mayor proceso de regularización de inmigrantes ilegales de toda la historia mundial, un proceso que se saldó con una cifra superior a 1.200.000 personas regularizadas, considerando las posibilidades de reagrupación familiar. Por otro, se aprobó un reglamento de extranjería que facilita en gran medida el acceso a la legalidad de los inmigrantes ilegales que lograsen acceder a nuestro territorio, reduciendo a un año el período exigible para obtener un permiso de residencia por arraigo.

Una segunda característica del fenómeno migratorio 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 o 30.000 personas anuales fijadas por un cupo.

El hecho de que la inmigración en nuestro país haya sido y sea en gran parte 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

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 14.000.000 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% 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:

De un lado, se ha convertido en un puente para los inmigrantes subsaharianos y asiáticos, 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 ciudad. 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 en los últimos años oleadas de avalanchas en las que han participado al menos un total de 11.000 inmigrantes subsaharianos. Al parecer, alrededor de 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 esta 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. Hace medio siglo, es decir, a finales del siglo XIX, la población de Ceuta estaba constituida en su mayor parte por inmigrantes procedentes de diferentes zonas de la España peninsular. Esta masa de inmigrantes no nacía 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 dará 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 a experimentar un crecimiento progresivo, asentándose, fundamentalmente, en las zonas periféricas de la ciudad. Pero será en la década de los ochenta cuando se produzca el crecimiento exponencial y progresivo de la población inmigrante marroquí en Ceuta, condicionado por:

- a. Un flujo constante de marroquíes que se asientan en Ceuta por motivos de lazos matrimoniales.
- b. 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 población de origen europeo-cristiana.

Todo esto conforma la situación demográfica actualmente en 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. Ceuta se convierte así en un ejemplo de máximo exponente de esta nueva situación.

2.2. La configuración y los síntomas propios de las sociedades multiculturales: el caso de la Ciudad Autónoma de Ceuta

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, así como 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 dicho territorio 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 de una serie de síntomas, tales como:

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 otro, 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 solo 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 tiene 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 entre 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 mutuo entre los grupos culturalmente diversos lleva a los individuos que lo conforman 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, cargadas de prejuicios, de estereotipos y lejos de contribuir a las necesidades de las nuevas sociedades; necesidades cercanas a la formación conjunta de las nuevas realidades en sociedades justas, donde 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” donde 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 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 está 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 “integración”¹ 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 una de las personas de una sociedad y no solo a aquellas que han inmigrado después de que lo hicieran los que forman parte del grupo dominante. Además, este concepto conlleva afrontar

1. 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, p. 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 compensación educativa en la educación obligatoria

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.

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 (2001) 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 (2004), 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.

Cualquier persona que lea el fragmento de la obra *Identidades asesinas* de Maaulof comprenderá perfectamente las interacciones que se dan en la configuración de las identidades humanas.

“Desde que dejé Libano en 1976 para instalarme en Francia, cuántas veces me habrán preguntado, con la mejor intención del mundo, si me siento “más 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 donde 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, pp. 9-10).

El autor deja claro 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.

El otro concepto fundamental para trabajar la cohesión social es la confianza.

El término “confianza” no ha sido tradicionalmente asociado al campo educativo. Es a partir de los debates del IV Seminario de Trabajo sobre Interculturalidad² que tuvo lugar en mayo de 1999 en el Departamento de Ciencias Económicas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Mohamed V de Rabat

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

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 mecanismo 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-desconfianza³ 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, donde 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.
- 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; y

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

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, p. 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, solo 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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. Hacia 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.

En los últimos años ha surgido un creciente interés por la interculturalidad en España. La pregunta que cabe hacerse 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 ya se ha dicho en este documento, 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 del 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 sí 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 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 nos vienen a demostrar más que un desconocimiento de la realidad de la que hablan (García et al., 1999).

Por otro lado, los modelos sobre educación intercultural utilizados han sido importados de otros países donde 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 cómo 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

La compensación educativa en la educación obligatoria

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.

En principio la escuela no olvida estas cuestiones cuando en la aplicación de las leyes educativas 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 e 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 como simple asimilación del 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 detrás de un gran número 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 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 currículum 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:

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 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, p. 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

de precariedad de determinados grupos, con el objeto de conseguir una sociedad más justa para algunos colectivos, que a buen seguro implica una sociedad más justa 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 costumbres 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, p. 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 donde 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, de marginación, de dominación existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de las minorías. Además, las apariencias evidenciarán una realidad muy lejana a la cotidiana, donde 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 desagrados, 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 dariya⁴ como lengua materna cuando ingresa en la escuela, sufre en la enseñanza obligatoria, y no digamos en la postobligatoria.

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 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 muchas criaturas acceden y cursan sus estudios obligatorios está ahí. Pero esa desigualdad la pue-

4. 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 tamazirith, de la zona del Rif, cercana a Melilla.

de 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 del alumnado 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. En estos momentos no vamos a entrar a hacer un análisis pormenorizado de la misma, queda este aplazado para cuando estudiemos dicha variable.

Al mismo tiempo, la situación se complica sobremedida si se pretende una educación intercultural manteniendo lo que se ha denominado “concentraciones artificiales”, situaciones en las que los criterios de adscripción del alumnado se rigen por cuestiones relacionadas con la procedencia cultural del mismo. De este modo a este alumnado que presenta dicha diversidad suele “ubicársele” en unos centros y no en 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 concertada. Este tema lo trataremos en otra de las variables de estudio, es por ello que ahora no lo analicemos por 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:

La compensación educativa en la educación obligatoria

- 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 de 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, donde 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. Solo si los profesionales de la educación inician este proceso de transformación personal y, a su vez, de formación podrán sumarse a los que llevamos luchando tiempo por estas convicciones en solitario.

CAPÍTULO II

MARCO EDUCATIVO

1. Evolución de la población escolar ceutí desde una perspectiva histórico-lingüística

Parece conveniente en todo estudio delimitar el contexto donde este 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 necesario hacer 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 al 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. En Ceuta hay un total de 22 centros de Educación Infantil y Primaria, de los que 16 son de titularidad pública y el resto concertados.

La evolución que ha experimentado la población escolar ceutí y que ha configurado la diversidad de sus aulas en la actualidad es la que se presenta a continuación.

Como hemos nombrado anteriormente, será el factor lingüístico el que marque el análisis poblacional. Desde que se tienen datos diferenciales con relación a esta cuestión hasta el último registro publicado por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Ceuta, los datos nos muestran que de una población total de 10.815 alumnos de enseñanza obligatoria en 1985, el 26,02% de mismo ingresaba en la escuela ceutí con una lengua materna distinta al castellano, y veinte años después este alumnado representa un 58,91%. Un análisis detallado de esta evolución lo encontramos en la tabla siguiente:

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			TOTAL			% alumnado con una lengua materna distinta a la lengua que utiliza la escuela			Alumnado con una lengua materna distinta a la lengua que utiliza la escuela			TOTAL			% alumnado con una lengua materna distinta a la lengua que utiliza la escuela		
1985-1986	460	2249	438	6523	31,99	34,48	22	84	658	3196	3,34	2,63						
2005-2006	1468	2813	2045	4236	71,79	66,41	125	317	520	1216	24,03	26,07						

Nota: En el curso académico 1985-1986 los datos se refieren a las etapas de Educación Preescolar y EGB respectivamente. Los datos relativos al curso escolar 2005-2006 no han sido publicados por el ME, sino que han tenido que ser extraídos centro por centro (estos han sido los datos cuya obtención han traído más complicaciones).

En el curso 2005-2006 las cifras de la columna EP/ESO solo 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 1. Evolución del alumnado dariyaparlatante en la red escolar ceuti.

La compensación educativa en la educación obligatoria

Como habremos observado, la población escolar ceutí ha experimentado un gran cambio en los últimos veinte años. Parte de la explicación la encontramos en las características demográficas descritas en el capítulo anterior. Los índices de natalidad, reagrupamientos y demás circunstancias de cada grupo poblacional hacen que, año tras año, las cifras crezcan exponencialmente en la dirección marcada, al menos en la etapa de Educación Infantil. Si a esto le sumamos una de las circunstancias que presentaremos al final del estudio consistente en la huida progresiva de la población castellanoparlante a la enseñanza concertada, se entenderá la situación de la escuela pública perfectamente.

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

Pasaremos a especificar con más detalle los últimos datos presentados:

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 respectivamente⁵), así como del curso escolar 2005-2006 en los centros públicos (tabla 2) y concertados (tabla 3).

Evolución y distribución de la población escolar ceutí de la etapa de Educación Primaria (ESO) 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 2005-2006 en los centros públicos (tabla 4) y concertados (tabla 5).

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DARIYAPARLANTE EN EDUCACIÓN INFANTIL EN CENTROS PÚBLICOS

CURSO	Total de alumnado matriculado	Alumnado dariyaparlante	% alumnado dariyaparlante
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

5. Los datos contenidos entre los cursos 2000-2001/2002-2003 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).

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
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 2. Evolución de la población dariyaparlante en Educación Infantil en centros públicos.

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DARIYAPARLANTE EN EDUCACIÓN INFANTIL EN CENTROS CONCERTADOS

CURSO	Total de alumnado matriculado	Alumnado dariyaparlante	% alumnado dariyaparlante
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 3. Evolución de la población dariyaparlante en Educación Infantil en centros privados/concertados.

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DARIYAPARLANTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA/ESO EN CENTROS PÚBLICOS

CURSO	Total de alumnado matriculado	Alumnado dariyaparlante	% alumnado dariyaparlante
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 4. Evolución de la población dariyaparlante en Educación Primaria/ESO en centros públicos.

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DARIYAPARLANTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA/ESO EN CENTROS CONCERTADOS

CURSO	Total de alumnado matriculado	Alumnado dariyaparlante	% alumnado dariyaparlante
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

Manuel José López Ruiz

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
2005-2006 ¹	1216	317	27,07

Tabla 5. Evolución de la población dariyaparlante en Educación Primaria/ESO en centros concertados/privados.

6. En este curso solo 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.

CAPÍTULO III

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 donde 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 que sufren algunos grupos. La misma se produce efectivamente cuando ciertos 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, donde 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 planteó 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 relación a la incidencia de múltiples factores en la aparición de dificultades escolares. Podría hablarse de factores perso-

La compensación educativa en la educación obligatoria

nales 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 experimenta determinadas dificultades en su desarrollo escolar, lo hace 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 las 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 sesenta 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 donde 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, p. 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 sesenta 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, ya en nuestro país, se produce en los años setenta 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. Esta 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 qué entiende y hace el actual sistema educativo entorno 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 sobre las dificultades de adaptación 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 tiene ese grupo de alumnado desfavorecido socialmente; la normalización e integración, principio que nos lleva a entender una compensación de esas desventajas dentro del sistema ordinario y evitando todo tipo de segregación tanto dentro como fuera de la institución, y, finalmente, el 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 estas desde donde 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 cincuenta 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 cols. (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 socioeconómico 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 EE.UU. 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 (1968-1972), Painter (1969), etc., en Grañeras y cols. (1997).

Otras iniciativas en esos años se dan en países como Bélgica, donde 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 España las primeras acciones de compensación educativa, acciones que se centran más en la mejora del sistema educativo en su conjunto: ofertas, recursos, etc., que en el propio individuo necesitado.

1.2. Marco teórico actual

Los paradigmas en los que se sustentan las leyes educativas en la actualidad: 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 donde 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.

“El estudio científico de estos dos conjuntos de relaciones, tal como ellos actúan en el proceso educativo, constituye la ecología de la educación

La compensación educativa en la educación obligatoria

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, p. 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. La Educación Compensatoria en España

2.1. Marco legal

En España, la Educación Compensatoria⁷ 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 global.

Anteriormente a este RD, 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

7. El marco de referencia en el ámbito legislativo va a ser el que determine el Ministerio de Educación. 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, va a ser este último nuestro marco referencial.

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, esta adquiere un carácter complementario a la acción ordinaria del sistema.

Pero es en 1983, con el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, cuando se constituye con carácter oficial 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 que suponían poner en práctica programas cuyo objetivo común era combatir el fracaso escolar que experimentaba el alumnado socioculturalmente desfavorecido. 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 RD establece la creación del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) en 1975, institución donde 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 Real Decreto 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 aplicado a todo el territorio español, aunque el propio desarrollo del RD tuvo diferencias en las distintas comunidades autónomas con competencias en materia educativa.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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) y 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 que se plantea el sistema, la compensación de las desigualdades sociales, geográficas o económicas aparecerán 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 donde 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 años, etc. Todas medidas de carácter compensador.

El siguiente empuje lo encontramos con la aprobación del Real Decreto 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, 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 RD 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 AMPA, otras asociaciones y ONG.

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 externos de apoyo, de la elaboración de las propuestas, previniendo 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 privadas 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

La compensación educativa en la educación obligatoria

y las acciones de escolarización, seguimiento y control del 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 Educación 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 RD, previniendo el absentismo y los abandonos prematuros. En Educación Secundaria, al igual que en Educación 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 de 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 1999⁸, 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 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto

8. 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 colectivos beneficiarios.

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, que es el marco actual de las escuelas españolas.

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 de 22 de julio de 1999 y por el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, siempre obviamente en los territorios dependientes del Ministerio de Educación, 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 1987-1988 hasta estos momentos. Algunas de ellas fueron 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:

La compensación educativa en la educación obligatoria

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.

Algunos 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 los 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 Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, de creación de colegios rurales agrupados de Educación General Básica (CRA).

También forman parte de este programa las actuaciones de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE), 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 años 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.

4. 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 1987-1988 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.

5. Programa de población itinerante

Este programa se dirige, como su nombre indica, a colectivos que por diversas razones, entre ellas 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 van 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 establecerán 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

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 preprofesional (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 la 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 mismo 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. La Educación Compensatoria en Ceuta

3.1. Evolución

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

El Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, de constitución de Educación Compensatoria, 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, 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 qué lugar del camino nos encontramos”* (MEC, Dirección Provincial en Ceuta, 1989, p. 3).

Es en ese curso escolar 1989-1990 cuando se elabora un primer Plan Provincial de Educación Compensatoria que intenta suplir las deficiencias que se estaban produciendo: los planes anuales eran una superposición de proyectos donde 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, este 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, curso 1993-1994, p. 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

La compensación educativa en la educación obligatoria

bases propias de las actuaciones. Se cuenta también con la ayuda del Centro de Profesores y Recursos. 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 del Ministerio de Educación en Ceuta, salvo unas directrices generales de la asesoría de atención a la diversidad, 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 Educación 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 del Ministerio de Educación en Ceuta.

Los datos recabados de los distintos centros son los que se presentan en la tabla 6. En ella se hace mención del número de alumnado total del centro y del número de alumnado necesitado de compensación educativa. Estos datos hacen referencia al curso escolar 2001-2002 (últimos datos de los que dispone la Dirección Provincial) y al curso 2005-2006 (datos que hemos obtenido para esta investigación centro a centro).

CENTRO	CURSO 2001/2002		CURSO 2005/2006	
	Total alumnado	Alumnado del programa	Total alumnado	Alumnado del programa
CEIP PABLO RUIZ PICASSO	73	73 (100%)	61	61 (100%)
CEIP SANTA AMELIA	438	91 (20,77%)	393	80 (20,35%)
CEIP LOPE DE VEGA	520	23 (4,42%)	489	24 (4,90%)

Manuel José López Ruiz

CEIP RAMÓN Y CAJAL	345	84 (24,35%)	401	80 (19,95%)
CEIP ANDRÉS MANJÓN	239	63 (26,36%)	305	205 (67,21%)
CEIP VALLE INCLÁN	420	75 (17,86%)	414	46 (11,11%)
CEIP JUAN MOREJÓN	496	47 (9,47%)	492	22 (4,47%)
CEIP JOSÉ ACOSTA	450	64 (14,22%)	481	52 (10,81%)
CEIP VICENTE ALEIXANDRE	212	35 (16,51%)	214	27 (12,62%)
CEIP PRÍNCIPE FELIPE	424	145 (34,20%)	418	80 (19,14%)
CEIP ORTEGA Y GASSET	638	42 (6,58%)	694	13 (1,87%)
CEIP ROSALÍA DE CASTRO	217	33 (15,21%)	213	69 (32,39%)
CEIP REINA SOFÍA	537	537 (100%)	475	316 (66,53%)
CEIP JUAN CARLOS I	413	61 (14,77%)	432	67 (15,51%)
CEIP MARE NOSTRUM	508	30 (5,90%)	364	89 (24,45%)
CEIP FEDERICO GARCÍA LORCA	448	238 (53,12%)	443	176 (39,73%)
<hr/>				
CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	6378	1641 (25,73%)	6289	1407 (22,27%)

Tabla 6. Datos sobre compensación educativa en centros públicos de Ceuta: cursos 2001-2002 y 2005-2006.

En los últimos cinco años alrededor de un 25% de la población escolar de las etapas de Educación Infantil y Primaria que asiste a la escuela pública es motivo de compensación educativa.

Los datos evidencian una clara diferenciación en los programas de compensación educativa de cada centro, motivo de la falta del Plan Provincial de Educación Compensatoria nombrado anteriormente, plan que debería proponer el modelo adecuado a seguir. Mientras unos centros apuestan por un modelo preventivo que hace que la totalidad del alumnado del centro o gran parte de ella sea motivo de atención del programa, otros centros optan por un modelo paliativo en el que se interviene en los casos en los que la dificultad ya se ha manifestado, e incluso hay centros que adoptan un modelo mixto en función de la etapa educativa. Esta circunstancia explica que centros que se encuentran en un radio de unos 200 metros inmersos en una barriada periférica de la ciudad, la barriada del Príncipe, presente uno un porcentaje de alumnado de compensatoria respecto al total de un 66,51% y el otro de un 19,14%; incluso que cuatro años antes los porcentajes fueran del 100% –respecto al 66,51% actual– y el 34,20% –respecto al 19,14% actual–.

SEGUNDA PARTE
MARCO EMPÍRICO

INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA: EL CASO DE UN CENTRO CEUTÍ

1. Introducción

Para los que nos dedicamos a la importantísima labor de la docencia, el día a día nos plantea una serie de interrogantes que hacen que nuestro trabajo se convierta en un constante proceso de investigación y reflexión de cuanto acontece dentro y fuera de las aulas.

Esta inquietud no escapa a ningún docente, pero quizás los profesionales que formamos parte de los programas de Educación Compensatoria en cualquier ciudad nos topamos de lleno con los numerosos problemas que buena parte del alumnado de la escuela del siglo XXI tiene en relación a la consecución de los objetivos fijados por la propia filosofía de la enseñanza obligatoria.

En Ceuta, donde 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 un programa se ajuste a cualquier realidad. La propia autonomía de la que gozan los centros educativos desde la implantación de la LOGSE ofrece la posibilidad de respetar dos principios básicos de actuación: pensar globalmente en el conjunto de las situaciones colectivas y actuar localmente, desde las especificidades de un colectivo concreto, como vía de prevención y no solo de intervención ante determinadas situaciones manifiestas. De este modo, desde los centros se pueden generar unos procesos de cambio, compartidos por la propia comunidad educativa, que, en muchas ocasiones, las propias instituciones, en el caso de Ceuta, la Dirección

Provincial del Ministerio de Educación o la propia Consejería de Educación de la Ciudad Autónoma, no tienen la posibilidad de gestionar.

Esta situación constituye el punto de arranque de este proceso de investigación, cuyo objetivo no es otro que la delimitación lo mejor posible de la realidad del alumnado con riesgo de experimentar necesidades de compensación socioeducativa 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 este trabajo que facilitan el entendimiento del 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 compensación socioeducativa adaptado a las características propias de los contextos, centros y alumnado de la escuela pública ceutí, 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 si realmente se atiende a todo el alumnado necesitado de compensación socioeducativa 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 conocen qué necesidades presenta este alumnado personal, familiar, escolar y socialmente?; ¿se tiene en cuenta el factor lingüístico⁹?; ¿se tienen en cuenta los contextos comunitarios donde este alumnado se desarrolla como persona?; etc.

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

9. Alrededor de un 90% del alumnado del CEIP Federico García Lorca, cuando llega por primera vez a la escuela, no habla el castellano, la lengua que utiliza la escuela.

de desigualdades socioeducativas en la Ciudad Autónoma de Ceuta en su conjunto y a nivel nacional.

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 CEIP 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:

- *¿Hay un conocimiento del perfil personal del alumnado de Educación Compensatoria del CEIP Federico García Lorca de la Ciudad Autónoma de Ceuta a la hora de confeccionar y poner en práctica un programa adecuado al mismo?*
- *¿Hay un conocimiento del perfil sociofamiliar del alumnado de Educación Compensatoria del CEIP Federico García Lorca de la Ciudad Autónoma de Ceuta a la hora de confeccionar y poner en práctica un programa adecuado al mismo?*
- *¿Hay un conocimiento del perfil escolar del alumnado de Educación Compensatoria del CEIP 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 a nivel local, nacional e internacional 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

Tras la revisión conceptual y de investigaciones y estudios previos a través de las numerosas fuentes de documentación consultadas, bases de datos informatizadas de las distintas universidades españolas y extranjeras, bibliotecas universitarias y revistas especializadas, fuentes directas, asistencia a congresos que atendían la

temática tratada en el estudio, visita a instituciones, etc., no se encontraron estudios previos similares al planteado en esta investigación, ni siquiera parecidos.

Los estudios sobre Educación Compensatoria llevados a cabo teniendo como año de inicio el propio de existencia de tales programas, 1983, son los que siguen.

Las investigaciones sobre EC ocupan aproximadamente una cuarta parte de la actividad investigadora en torno a las desigualdades en educación según el propio CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).

Podemos decir que la actividad investigadora en lo referente a la EC se ha desarrollado en torno a las siguientes áreas: estudios sobre el análisis de la situación de la EC, estudios que atienden a los 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.

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 lo tanto, sería necesario, si no imprescindible, analizar con precisión desde las condiciones de los alumnos y alumnas al acceder al sistema hasta lo que encontrarán al salir de él, pasando por la globalidad de lo que este 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:

- De un lado, las investigaciones sociológicas sobre la dificultad escolar (rechazo y abandono): Fernández (1986), Feito (1990), Arenas (1993) y López (1994).
- 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, escuelas de adultos, etc.): el que se refiere a los programas de Garantía Social (Redondo, 1994) y otros dos a los centros-taller (Vélaz, 1991; 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, Misol y su equipo (1998), complementario al anterior, que 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 esta. Aun 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 donde 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 la 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 los siguientes: “Análisis para un programa compensatorio de quinto de EGB” de E. Alonso (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 que pretendemos estudiar siempre se corre el riesgo de sesgar su valoración, perdiendo con ello múltiples aspectos que, sin duda, son tan importantes como los que se deciden analizar. Pero aun siendo conscientes 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 CEIP Federico García Lorca de Ceuta, iniciando así los primeros pasos para la construcción de un programa integral de compensación educativa lo más adecuado posible a las características de este.

A. Objetivo general

Como objetivo general nos hemos planteado el siguiente: “Definir (delimitar) el perfil del alumnado de Educación Compensatoria del CEIP 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”.

B. Objetivos específicos

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, sociofamiliares y escolares de este alumnado con tres grandes objetivos:
 - Definir (delimitar) el perfil personal del alumnado de Educación Compensatoria del CEIP Federico García Lorca.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- Definir (delimitar) el perfil sociofamiliar del alumnado de Educación Compensatoria del CEIP Federico García Lorca.
 - Definir (delimitar) el perfil escolar del alumnado de Educación Compensatoria del CEIP 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 Educación Compensatoria del CEIP 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

A. Hipótesis general

El estudio se formula como hipótesis general de investigación que el perfil del alumnado de Educación Compensatoria del CEIP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí difiere significativamente del resto del alumnado de referencia.

B. Hipótesis específicas

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 relacionadas con la variable bilingüismo. Pasaremos, pues, a analizar cada una de ellas.

- El perfil personal (sexo; edad; cultura¹⁰; capacidades generales; inteligencia general y razonamiento lógico; Atención; Memoria;

10. Esta hipótesis será trabajada por las propias características que la variable cultura presenta en la muestra en el ámbito de la 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.

Imaginación; Dificultades lectoescritoras y psicomotrices; Adaptación: personal, familiar, escolar y social; Aptitudes Específicas: Comprensión Verbal, Fluidez Verbal, Razonamiento Numérico y Razonamiento Espacial) del alumnado de Educación Compensatoria del CEIP Federico García Lorca difiere significativamente del resto del alumnado de referencia de régimen normalizado del centro.

- El perfil sociofamiliar (edad; lugar de nacimiento; origen; nivel de instrucción/formación; nivel de ocupación de los progenitores; nivel económico de las familias; estructura familiar; nivel de capital cultural; zonas/barrios de residencia; seguimiento educativo) es un factor diferencial significativo en la pertenencia de un/a alumno/a al programa de Educación Compensatoria. No se han incluido las 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 con el alumnado.
- El perfil escolar (recorrido; rendimiento académico; absentismo; fracaso escolar) del alumnado de Educación Compensatoria del CEIP Federico García Lorca difiere significativamente del resto del alumnado de referencia de régimen normalizado del centro.

C. Otras hipótesis específicas relacionadas con más de un perfil

- Los criterios de adscripción de alumnado¹¹ a los distintos centros juegan un papel significativo en el porcentaje de alumnado de cada cultura que adscribe cada centro. Asimismo, se aprecian 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 que no tiene como lengua materna el castellano que albergue dicha institución.
- 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,

11. 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 (***).

La compensación educativa en la educación obligatoria

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).

- 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.
- La ratio de los centros del contexto pluricultural de Ceuta tiene un papel significativo en la Educación Compensatoria en Ceuta.
- La ubicación del centro en las zonas de la ciudad¹² presenta unas tasas significativamente diferentes en relación a las variables a las que se refiere las tres hipótesis expuestas con anterioridad a esta (criterios de adscripción, porcentaje de alumnado de cada cultura y ratio de cada centro).
- La importancia que tienen las variables bilingüismo y actividades extraescolares, así como la dificultad de encuadrarla exclusivamente en un perfil determinado, han hecho que se traten de una manera especial¹³. Es por ello que sean tratadas como apartados específicos con la siguiente formulación:
 - El perfil extraescolar del alumnado (tipo, horario, carácter... de actividades que realiza en el tiempo extraescolar; predisposición a participar en un programa extraescolar diseñado en su comunidad; preferencias sobre actividades extraescolares) difiere significativamente en función de la pertenencia de un/a alumno/a al programa de Educación Compensatoria.
 - El bilingüismo, sin ser el único, es un factor diferencial significativo en el alumnado de Educación Compensatoria del CEIP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí¹⁴:

-
12. 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.
 13. Evidentemente los resultados que se extraigan de la misma completarán los perfiles tanto personal, sociofamiliar, como escolar.
 14. Esta hipótesis será trabajada por las propias características que la variable lengua materna presenta en la muestra y 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.

- Las necesidades comunicativas en castellano se ven reducidas por el tipo de actividades extraescolares que realiza el alumnado, por la adscripción de alumnado a los centros como determinante en el porcentaje de alumnado de cada lengua y por el programa del centro.
- El contexto social del alumnado no favorece las necesidades comunicativas en castellano.
- El contexto familiar del alumnado no favorece las necesidades comunicativas en castellano.

6. Variables

Las variables principales que atenderán la presente investigación son:

Variabes contextuales

Variabes sociofamiliares: origen del alumnado, nivel de instrucción/formación de los padres, nivel de ocupación de los padres, nivel de capital cultural de las familias y barrio de residencia.

Variabes escolares: criterios de adscripción del alumnado, porcentaje de distintas lenguas (culturas), ratio e indicadores de seguimiento.

Variabes 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.

Variabes cruzadas o mixtas: absentismo escolar, fracaso escolar y actividades extraescolares.

6.1. Variables contextuales

6.1.1. Variables sociofamiliares

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”.

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 donde 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 muchos/as los/as maestros/as 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 los 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, p. 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:

La compensación educativa en la educación obligatoria

- 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: Analfabeta 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.

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 sociofamiliar.

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 solo 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/as 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 qué 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 qué trabaja?
- 21.b. Ingresos mensuales y anuales.

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 las familias y 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 y 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 gustos distintivos de clase.

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

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

- Indicador 1. Equipamientos o medios audiovisuales: ordenadores, TV, otros equipos tecnológicos (DVD, reproductores de CD...).
- 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 De 25 a 100 De 100 a 200 De 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 hijo/a a alguno? Sí No
54. ¿Le gusta el teatro? Sí No ¿Qué preferiría que se construyera en la Manzana del Revellín: un teatro o una plataforma comercial?
55. ¿Le gusta la música? Sí No ¿Escucha habitualmente música? Sí No ¿Qué tipo? ¿En qué lengua?

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 cómo se distribuyen las condiciones de espacio entre las familias estudiadas, es decir, si lo hacen de manera igualitaria o desigual, así como de estas 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 donde residimos determinados servicios o carecemos de ellos.
- d) La posesión de agentes.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 esta 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 donde 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 qué relación tienen entre sí?

Ítem. 46. Condiciones de la vivienda: Piso Casa baja Apartamento Chalet

Ítem. 47. Número de compartimentos 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:

- Equipamientos sanitarios.
- Equipamientos deportivos.
- Equipamientos escolares.
- Equipamientos culturales.
- Transportes colectivos.

- 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.
- Equipamientos deportivos. Seguirá el mismo modo de tratamiento que los anteriores.
- Equipamientos escolares. Se analizarán los tipos de centros escolares de educación formal, públicos y privados e incluso de educación no formal.
- 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.
- 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 de los informes de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado y Locales (variable d).

6.1.2. Variables escolares

Tipo de centro

Si bien en un principio esta variable hacía referencia a si se trataba de un centro público o concertado/privado, debido a que a lo largo del proceso de di-

La compensación educativa en la educación obligatoria

seño 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 Ministerio de Educación 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.

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.)

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 concertados, según el documento publicado por el Ministerio de Educación 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 el centro¹⁵, y de otro, 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 de la realidad ceutí. Pero en la Ciudad Autónoma de Ceuta juega un papel fundamental tanto en el ámbito educativo, como en el de la 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 al porcentaje de alumnado de distintas lenguas maternas y el porcentaje del mismo en las distintas zonas de Ceuta recabado de los archivos municipales se puedan entender mejor las circunstancias que llevan a unos centros a no representar los extractos que cada grupo lingüístico 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 en la matriculación de los alumnos se hiciesen comisiones únicas de

15. Solo aplicable con relación a elegir la escolarización de sus hijos/as en la red pública o concertada, pero no dentro de la pública.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 se propone 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 las 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 en 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:

Legales que hagan mención a los criterios de adscripción de alumnado a centros sostenidos con fondos públicos.

De la Dirección Provincial que se refieran a la cuestión.

Así como los propios de cada centro.

Ratio

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

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

Porcentaje de alumnado según las culturas/lenguas

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 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 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 las escuelas en las que el porcentaje de alumnado inmigrante ronde alrededor del 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 dariyaparlante. 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 castellanoparlante 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 dariyaparlante 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 anhelado proyecto de cohesión social.

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

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 Educación 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”.

Participación de la familia (reuniones, entrevistas, etc.)

Con esta variable lo que trataremos de medir será la participación y relación que tiene 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 del desarrollo académico de sus hijos/as.

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

Sexo

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

Edad

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

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.

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.

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 diseñara y aplicase un procedimiento por el cual se pudiese distinguir a los estudiantes “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 había confeccionado unos tests 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? Esta 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, p. 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 tests 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 una 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 tests 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 tests 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 tests, 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, p. 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 tests 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 solo 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, p. 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 relación 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 y 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, p. 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, p. 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 a 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 solo 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, p. 37). Sternberg (1985) sintió que las teorías que le precedían eran, si no 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 solo 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 matemáticas 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 problemas 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, son 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 han producido, siguen estando abiertos los interrogantes en torno a esta dimensión del ser humano. Entre estos interrogantes podemos citar los que se refieren a:

- 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 tests, ¿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?;
y
- 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 abiertos e incluso poco consenso en torno a otros.

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 EE.UU.):

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 solo conforme a una inteligencia general, sino también a una serie de competencias más o menos específicas.

2. Las puntuaciones en los tests 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 tests y el logro escolar y de su papel como ‘porteros’ (puntuaciones altas en los tests 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 tests 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 tests. 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, experiencias con tests, etc.

5. Aunque no se observan diferencias importantes entre los sexos en las puntuaciones generales de los tests, 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 tests 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 tests 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 M. Froufe y R. Colom (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 planteamientos 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 noventa, 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 como 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 cómo 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 esta 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-Merrill, 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 utilizamos para medir la inteligencia en este estudio se ha basado en una serie de criterios:

1. Necesitábamos pruebas sencillas que no tuvieran un claro sesgo lingüístico.
2. 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.
3. 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.
4. 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 solo 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 de Educación Compensatoria, le sería mucho más fácil su realización sin que otros factores como el agotamiento o 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 como en la corrección de las pruebas.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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.

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 de inadaptación, lo cual nos lleva a atender a esta 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 relación 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 las Ciencias de la Educación* (1983, pp. 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). Para Piaget la adaptación es un factor importantísimo en el desarrollo cognitivo de los sujetos, y en ella 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.

Del mismo modo se hace necesario abordar el término “inadaptación”. Ya nos hablaba Ortega y Gasset del 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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, p. 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 eficiencias resultan suficientes, 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, solo 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, p. 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 sobremedida. 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 solo 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 socioeconómicos 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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:

1. Que la estimulación del contexto familiar haya sido escasa.
2. 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.
3. 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. Ni que decir tiene que el lenguaje es un importante elemento facilitador de la adaptación 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 Buela-Casal, 1994), comunidad deteriorada (Román y Maydeu, 1990; Herrero, 1990), características demográficas (estatus socioeconómico bajo, deficientes condiciones de vida, familia numerosa, etc.) (Solis, 1984) y a las influencias entre iguales (Dishion y Skinner, 1989)” (Ramírez, 1997, p. 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 términos comparativos; solo 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.

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 un 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 Psicopedagógica 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).

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:

1. La exploración de la imaginación por medio de pruebas o tests.
2. 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 estándar y que en el caso de la muestra nos la permite con la apreciación 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/a, 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.

Atención

Muy vinculadas al rendimiento escolar encontramos una serie de 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” obtenido 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 Psicopedagógica 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.

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/a, tan trascendentales en los aprendizajes de los niños/as de estas edades.

Dos son los objetivos que intentaremos cumplir:

1. Comprobar el aprendizaje de la lectoescritura.
2. 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 dislexia 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/a 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 la lectura, escritura y cálculo, así como en las áreas de educación física y artística.

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 transcendental 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 el 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 Psicopedagógica 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.

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 sociocultural y la que lo hace con las migraciones. La primera se caracteriza por el interés de las familias para que sus hijos/as aprendan la lengua que no pueden adquirir en su medio social inmediato; de esta manera, los niños/as 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 las que coexisten niños y niñas 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 se utiliza como vehículo escolar, debemos partir de algunas preguntas previas: ¿qué lengua utilizar con este alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿cuándo introducir

la lengua materna o la de la escuela según optemos por iniciar el recorrido escolar en una u otra?, ¿de qué manera tratar la lengua en la práctica docente?...

Iniciamos la reflexión sobre qué lengua utilizar y cuándo, el cómo lo dejaremos para más adelante.

Cuestiones como las nombradas han sido las estudiadas en las investigaciones de los últimos ochenta años.

Podemos tomar como comienzo de este análisis, 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 misma se daba 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 apoyó en Luxemburgo, con investigaciones que corroboraban la cuestión, como el conocido experimento “llo-llo” (tagalo/inglés). De este modo, 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 (conferencias de Luxemburgo y París). Por aquellos momentos había una opinión sobre los aspectos formales del lenguaje que residía en la existencia de almacenes a nivel 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 nos ayuda a entenderlo:

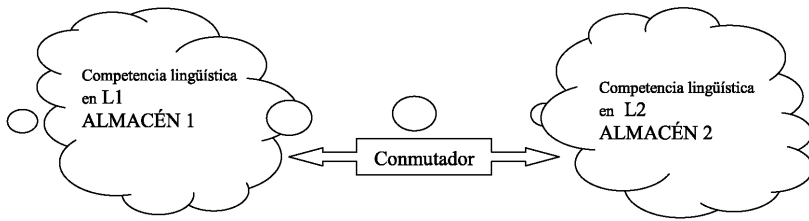


Figura 1. Tesis mantenida sobre el funcionamiento cerebral ante el bilingüismo “hipótesis de tantos almacenes como lenguas”.

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 hallaran estas habilidades implicadas en la lectura y escritura no se podía empezar a llenar el almacén 2.

Todo lo expuesto hace que empiecen a aflorar los programas de mantenimiento de la lengua familiar, sobre todo durante los años sesenta, bien con el objeto de compensar los supuestos “déficits” 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 socioeconómicas 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 setenta, 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 de McGill por 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 sociopsicológica 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 negativos; incluso en muchos casos llegaban a ser muy positivos. 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 solo 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 sociopsicológico 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”, donde la adquisición de esta 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 en el colegio de 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. 2) para posteriormente analizarlo.

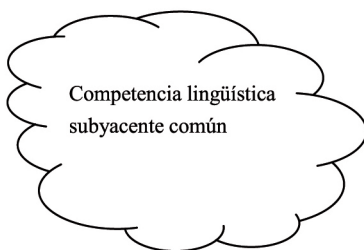


Figura 2. Tesis mantenida sobre el funcionamiento cerebral ante el bilingüismo “hipótesis un solo almacén”.

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, p. 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/a 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 magnífico 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 exnovo, 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

La compensación educativa en la educación obligatoria

todo el proceso realizado ya en una lengua, sino sobre todo dominar sus aspectos formales” (Vila, 2004d).

De las palabras del profesor Vila 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 cualidad 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). Debemos aplicar 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 solo 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 solo desde su uso, desde el uso de una lengua, sea cual sea. A medida que se domine más y mejor una segunda lengua no solo aprendemos a hablar en ella, sino que desarrollamos las habilidades de esa competencia subyacente común que pueden ser transferidas a otras. No olvidemos que todas las lenguas son aptas para 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.

Hablaremos a continuación de los programas que pueden darse cuando se facilita al alumno un programa de cambio de lengua hogar-escuela, como es el caso de la situación del alumnado dariyaparlante ceutí: programas de inmersión y programas de submersión lingüística.

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 segunda 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.

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 un programa se considere de inmersión lingüística son:

1. 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 lo tanto, el derecho a escolarizarse en ella.
2. 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 este 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 este participa de ese programa de cambio de lengua hogar-escuela desde la voluntariedad, pues este es uno de los requisitos que reúnen los verdaderos programas de inmersión lingüística (recuerden cuando hablábamos de los programas que los padres y madres del colegio 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:

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 del 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:

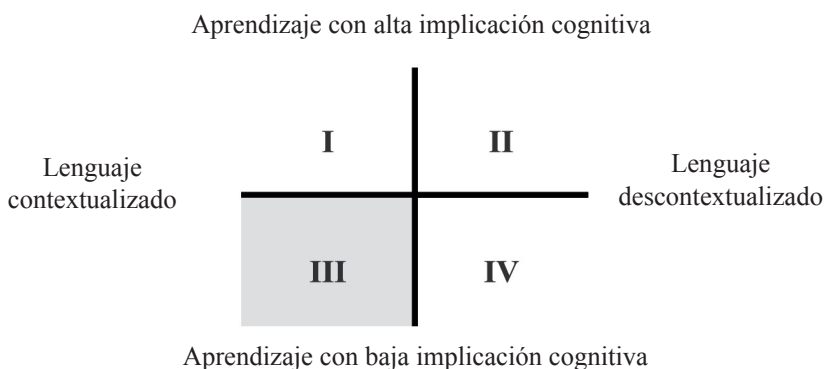


Figura 3. Principios que han de guiar el aprendizaje de las lenguas.

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 en el 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 estos niños/as, escolares que, con el paso del tiempo, encuentren 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 de voluntariedad para participar en los mismos y 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 dan 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 accede la gran mayoría de la futura ciudadanía. Analicemos algo la realidad de nuestro país, extensible a la 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. Algunas de las lenguas que emplean las familias extranjeras en el entorno familiar son ágrafas y, por lo 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

La compensación educativa en la educación obligatoria

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, aun sabiendo que es imposible llevar a cabo en las escuelas públicas actuales programas de inmersión plena, no debemos renunciar a acercarnos 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.

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:

1. 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, está muy lejos de poder cumplirse en escuelas del resto del Estado, donde las lenguas que conviven dentro de un mismo aula pasan en muchas ocasiones de la decena.

2. 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.

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 solo 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, 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 dariyaparlatante 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 utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la de la normativización. Al tratarse de una lengua ágrafa no puede ser utilizada 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 cierto, 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. En las implicaciones que surgen del estudio se presentarán algunas consideraciones que se hacen para mejorar la situación de los programas de submersión que se desarrollan en los centros ceutíes.

La pregunta que todos nos hacemos es ¿cómo? Aun 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 los 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, la imposibilidad de ofertar la voluntariedad que exigen 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 este alumnado 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 respeto 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 este, pero estarán con nosotros que tienen un peso importantísimo. Es como si a los chicos y chicas que se encuentran en sillas de ruedas, por barreras arquitectónicas, no se les 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.

Presentamos una serie de recomendaciones presentes en los programas de cambio de lengua hogar-escuela. 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:
 - Impedir que el alumno/a se exprese en su lengua materna.
 - 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 natural¹⁶.

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, en las mejores condiciones posibles, 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 importantes en el aprendizaje de una lengua y en cualquier otro.

16. Para que emerjan de forma natural es necesario que existan necesidades comunicativas en castellano.

La compensación educativa en la educación obligatoria

El aspecto fundamental que ha de tener el docente en los programas de cambio de lengua hogar-escuela es manifestar actitudes positivas hacia las lenguas de los chicos/as que participan en los mismos.

Que en los primeros momentos del 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 del objeto a aprender, en este caso del lenguaje.

En el aprendizaje se han de respetar los principios que ya reflejamos anteriormente en la figura 3.

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. Las metodologías empleadas por el profesorado tienen en relación con este aspecto una importancia fundamental.

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 2 lo podemos obviar, pues no exige un programa de cambio de lengua hogar-escuela. Además, no hay escuelas ceutíes con esa población de alumnado. Analicemos, pues, la primera y última opción.

En aulas del primer tipo, con la totalidad del alumnado en disposición de aprender el castellano como segunda lengua, 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 presentes 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 3 (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 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, en la mayor parte de las ocasiones solo irá 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, las garantías de éxitos son más prometedoras.

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, solo 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, la 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. Estos familiares no son profesores de lengua; sin embargo, es el contacto con ellos, las necesidades de comunicación, la realización de las tareas cotidianas, las que hacen que surja en el niño la necesidad de comunicarse, de expresarse. Así es, haciendo cosas con el lenguaje es como podemos aprender a utilizarla.

El enfoque de trabajo de las aulas en la actualidad se aleja de las premisas del enfoque comunicativo. Es lo que describe Breen (1990), la primacía que se da en las escuelas de los enfoques formales o nocionales, en detrimento de los enfoques funcionales y comunicativos. Las condiciones de comunicación que se dan en las aulas difieren notablemente de lo que el enfoque comunicativo nos mostraría con “ideal”. El maestro/a dedica mucho tiempo a atraer y mantener la atención de su alumnado, a hacerle contestar o callar, a recriminar, a comprobar el grado de comprensión... bajo un enfoque que denominaríamos como discurso expositivo del profesor (DEP). En las intervenciones del maestro o maestra, como nos indica Villalba y Hernández (2004), se puede identificar gran número de actos de habla: informar, explicar, definir, preguntar, corregir, estimular... De este modo, el lenguaje del aula, en su vertiente más interactiva, bajo el modelo IRE (iniciación/indagación, respuesta, evaluación), aparece en contadas situaciones, siendo benévolo. Las interacciones alumno/a-alumno/a son escasas y lo que hay en el aula es un monólogo del profesor, orientado a la explicación de los contenidos y las tareas a realizar. Las metodologías grupales bajo el modelo de trabajo IRE no suelen estar presentes en nuestras aulas, ya que el libro de texto y el discurso expositivo-explicativo del profesor es lo habitual.

Estos preceptos nombrados son importantes en el aprendizaje de una lengua, independientemente del sujeto que la aprende. Ni que decir tiene, la importancia que tiene en el caso del aprendizaje de las segundas lenguas.

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 centros. 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, p. 90).

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 nos referimos a 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 prácticas docentes que hoy día se siguen en las escuelas y que, todos sabemos, los resultados tan tristes que tienen por parte de nuestro alumnado y, por consiguiente, futura ciudadanía.

Rendimiento académico

Al abordar esta variable parece básico empezar por ¿qué se entiende por rendimiento académico?

Pizarro (1985), en Andrade et al. (2000, p. 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*”.

La compensación educativa en la educación obligatoria

Otros puntos de vista en torno a lo que se entiende por rendimiento lo encontramos en los autores que, como Heran y Villarroel (1987, p. 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 han realizado sobre la cuestión en nuestro país se encuadran en esta línea. Ramírez (1997, p. 213) indica alguno de ellos: Secadas, 1952, 1954; García Yagüe, 1965, 1969; López-Menchero, 1970, 1979; Pacheco del Olmo, 1970, 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).

Especial cuidado hay que tener con las prácticas evaluativas llevadas a cabo por la Administración educativa para evaluar los sistemas educativos, 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 estos), 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 estas 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 estos. Sin embargo, cada vez se ve más claro que el rendimiento que un alumno/a tiene en el sistema escolar no puede reducirse a su valía cognitiva, teniendo, por lo tanto, que atender a toda una serie de variables personales, contextuales y escolares que tienen una relación clara con este.

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, p. 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 solo unos pocos se benefician (el bachillerato), mientras que la escuela primaria está desatendida, aunque ha 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.

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 educativa 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) Está 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 castigado 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 RAE.

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, sí que encontramos a muchos de los/as 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 fijados 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/a y la que hace referencia a una norma institucional. De este modo, en países como el 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

- 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.
- Corriente psicoafectiva. Pone en relación el proceso de construcción de la personalidad del niño/a con el desarrollo de su escolarización. Se han identificado cuatro grandes etapas escolares marcadas por momentos de ruptura: la escuela “maternal” (jardín de infancia), primera etapa de ruptura del niño con el medio familiar y comienzo de la relación social; 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 prepubertal; 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, la enseñanza superior, donde el alumnado 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 sesenta y setenta 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/a, sobre todo en el aspecto cognoscitivo y verbal. El entorno familiar no da, pues, al niño/a la base cultural y lingüística necesaria como para salir airosos 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 bastante 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 esta. Para

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 solo provoca su exclusión de la escuela, sino conductas de autoexclusión en este. 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 lycées 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 no deja 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 donde un sujeto se desarrolla, considerándola altamente importante el conocimiento de este 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/a-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 este tiene sobre el alumnado, le lleven a condicionar el comportamiento de estos y a no ejercer de manera objetiva y justa, dándose en esos casos lo que se conoce por “pigmalión”.

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 del fracaso escolar.
- Las condiciones del aprendizaje. La pedagogía del aprendizaje tiene mucho que ver. No olvidemos que todos los alumnos/as 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 el fracaso escolar pueden encontrarse, no cabe duda de que encontramos en todas ellas parte de la 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.

Actividades extraescolares

¿Qué entendemos por actividades extraescolares? Esta podría ser la pregunta inicial que dé 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 la de 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, controladas por las AMPA, 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 hijos/as.

Atendiendo a la concepción que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tiene de las 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 tienen lugar antes o después de las actividades docentes”*.

No ya que confundir con las actividades complementarias, que son aquellas que tienen lugar, con carácter gratuito, dentro del horario obligado de permanencia de los alumnos/as en el centro y con la finalidad de complementar la actividad escolar.

Algunas notas sobre las actividades extraescolares las encontramos en la propuesta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) de 2002.

Lo deseable sería que las actividades extraescolares:

- a. Pueden ayudar a despertar inquietudes, a reforzar el currículo, 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. No son solo competencia de la AMPA, sino que deben implicar a toda la comunidad educativa y también a personas y colectivos del entorno en su desarrollo.
- c. Favorecer el derecho de las familias a participar e intervenir en ellas, siendo asequibles a cada poder adquisitivo; y, en segundo lugar, enseñando a prepararse para afrontar con garantía la dura batalla de convertirse en ciudadano y de aprender a desenvolverse en el medio social.
- d. Por las que debemos apostar son aquellas en las que nuestros hijos/as no van a 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. Deberán estar al servicio del desarrollo de la personalidad de los alumnos/as, constituir un plan vertebrado interrelacionado y armónico de actuación y tener un carácter, al mismo tiempo, formativo y lúdico.

La compensación educativa en la educación obligatoria

Ser debatidas en el consejo escolar y estar incluidas en la P. G. A., responder a las necesidades, orientaciones y modelos de personas que estén recogidos en los principios y finalidades de la AMPA.

- 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 las 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 el 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/as 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 tienen el reto de convertirse en una alternativa educativa a ese tiempo en el que este alumnado se encuentra, en mayor medida que el 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 niños/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.

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 de centro, 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 esta tiene ocasión de vivenciarlos positivamente en el contexto en el que vive.

El marco de las actividades extraescolares se constituye 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 del alumnado para padres, profesores y la propia Administración educativa.

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 esta última el objetivo que más nos motivará. En cierto modo, estos tipos de investigaciones 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.

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 esta. 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 CEIP Federico García Lorca, centro al que la propia investigación se dirige.

7.1.1. 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.

- Está compuesta por un total de 20 centros ceutíes donde se imparte la Educación Infantil y Primaria de los 22 existentes.
- Con un total de:
 - 1972 escolares de Educación Infantil de segundo ciclo en la enseñanza pública por 520 en la concertada/privada.
 - 4242 escolares de Educación Primaria en la enseñanza pública por 1216 en la concertada/privada.
- 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.
 - 1374 escolares con una lengua materna distinta al castellano de Educación Infantil de segundo ciclo en la enseñanza pública por 125 en la concertada/privada.
 - 528 escolares castellanoparlantes de Educación Infantil de segundo ciclo en la enseñanza pública por 395 en la concertada/privada.
 - 2813 escolares con una lengua materna distinta al castellano de Educación Primaria en la enseñanza pública por 303 en la concertada/privada.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- 1423 escolares castellanoparlantes de Educación Primaria en la enseñanza pública por 873 en la concertada/privada.

CARACTERÍSTICAS 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 ¹⁷ 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 7. Población tratada en el análisis de algunas de las variables estudiadas.

7.1.2. Muestra referida al alumnado del CEIP 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 de control.

Se tratará, pues, de un doble muestreo:

- De un lado, no probabilístico, para uno de los grupos, el formado por el alumnado necesitado de compensación educativa, cuyo criterio de pertenencia es la necesidad de compensación educativa de los mismos.
- De otro, probabilístico, para el grupo de control, 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 8. Decir que la amplitud de la misma ha venido limitado por el número de alumnado

17. No se ha trabajado con la población escolar al completo de Educación Infantil y Primaria de la red privada/concertada por la negativa de dos de los centros a facilitar los datos necesarios.

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 a más niños/as en los ciclos citados.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA ESTUDIADA DEL 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	
ANCE¹⁸	14	13	7	9	11	15	69
ASC¹⁹	14	13	7	9	11	15	69
MUESTRA TOTAL	54		32		42		138

Tabla 8. Descripción de la muestra del alumnado.

- En relación a la edad la muestra alcanza la frecuencia más alta en niños/as 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; un 86,2% del alumnado es de cultura/religión musulmana y un 10,9% del alumnado es cristiano, siendo el 2,8% restante repartido a partes iguales entre alumnado mestizo y gitano.
- En relación a la lengua materna del alumnado que forma parte de la muestra puede decirse que:

18. ANCE. Alumnado necesitado de compensación educativa.

19. ASC. Alumnado que no recibe compensación educativa.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- un 87,7% de la muestra es alumnado que ingresó 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, un 10,8%, posee como lengua materna el castellano, la propia de la escuela.

7.1.3 Muestra referida a las familias del CEIP 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 Educación Primaria, un 21,19% cuyos hijos/as cursan estudios en el segundo ciclo de Educación Primaria y un 39,68 % de familias con hijos cursando el tercer ciclo de Educación Primaria.

7.1.4. Muestra referida al profesorado del CEIP 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: 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.
- El nivel de estudios que poseen se reparte del siguiente modo: un 64,58% posee estudios superiores de primer ciclo, un 29,17% estudios superiores de segundo ciclo y el resto posee otro tipo de estudios.
- Los años de docencia que presenta la plantilla docente que ha intervenido en el estudio revelan los siguientes porcentajes: un 27,08% de ellos/as lleva 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 y el resto, un 27,08%, más de 20 años.

7.2. Instrumentos

Como instrumentos de medida y recopilación de datos se pretende utilizar los siguientes:

- A. Instrumentos diseñados para la investigación:
- Estudio familiar de la población escolar del CEIP Federico García Lorca.
 - Informe sobre el origen y el recorrido escolar del alumnado y seguimiento de la familia.
 - Cuestionarios de actividades extraescolares para la comunidad educativa.
 - Registro de absentismo escolar.
 - 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 y 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. 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 solo se han escogido algunos de los ítems que mejor respondían a los fines de esta investigación.

La prueba resultante es un cuestionario/entrevista semidirigido que consta de 101 preguntas divididas en dos bloques:

- 1º. El primero, que intenta 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- 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 y 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.

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:
 - Respecto a la plantilla docente.
 - Respecto al alumnado.
 - Respecto a las familias.
- 2º. Marco referencial II: La Administración educativa de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Ceuta:
 - Respecto a la Jefatura de Programas Educativos de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Ceuta.
 - Respecto al Departamento de Atención a la Diversidad de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Ceuta.
 - Respecto a la Coordinación de las Acciones de Compensación Educativa de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación 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 educativa sobre las posibles actividades extraescolares que pueden o desearían que sus chicos/as cursaran.

En el primer bloque tratamos de medir:

- El tipo de actividades extraescolares que realiza cada individuo.
- El lugar donde se realizan.

- El porqué de su realización.
- Gratuidad de las mismas.
- Día de la semana en que se realizan.
- Carga horaria de dedicación a la actividad.
- Desde cuándo se vienen realizando.

En el segundo bloque los aspectos medidos son:

- La disposición para participar en un programa de actividades extraescolares en su centro.
- Preferencia en las actividades a realizar.
- Nivel de implicación en el programa.

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 7 ítems sobre lugar de nacimiento, año de ingreso en la escuela (en caso de no hacerlo a los 3 años, averiguar el porqué), 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.

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 EOS 6. Sus autores son Díaz y Langa y Martínez García.

La aplicación de la batería de cada nivel de Educación Primaria nos ha permitido valorar las siguientes áreas:

- Capacidades generales: inteligencia y razonamiento lógico.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 9 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.

- 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, y, por último, se sondea la atención del alumnado (A) procurando su motivación inicial, que será requisito “sine qua non”.

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 tests paralelos cuyos coeficientes de fiabilidad eran sistemáticamente altos, pero que no iban a proporcionar ningún dato estadístico de interés.

Área de sondeo	Prueba	Curso	Coficiente de fiabilidad (Spearman. Brown)	Prueba	Curso	Coficiente de fiabilidad (Spearman. Brown)
Inteligencia	G1	1º	0,82	G2	2º	0,75
Inteligencia	G3	3º	0,84	G4	4º	0,78
Inteligencia	G5	5º	0,87	G6	6º	0,76
Razonamiento	RA1	1º	0,78	RA2	2º	0,73

Razonamiento	RA3	3º	0,87	RA4	4º	0,86
Razonamiento	RA5	5º	0,88	RA6	6º	0,82

Tabla 9. Coeficientes de fiabilidad de las pruebas de capacidades generales.

- 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.

- 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.

- 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 10 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	2º nivel del 3er. ciclo	0,82
Fluidez verbal	FV6	2º nivel del 3er. ciclo	0,92
Razonamiento numérico	RN6	2º nivel del 3er. ciclo	0,95
Razonamiento espacial	RS6	2º nivel del 3er. ciclo	0,76

Tabla 10. Coeficientes de fiabilidad de las pruebas de aptitudes específicas.

7.3. Procedimiento de recogida de datos

Presentadas 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 el claustro y en el 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.

Realizadas estas dos consultas previas se contactó con la Dirección Provincial del Ministerio de Educación 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 cumplidos estos primeros trámites se pasó a reunirnos con las familias al objeto de informarles e invitarles a participar en el estudio.

A pesar de que la participación fue, como no podía 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.

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 variables sean cuantitativas.

8. Resultados

En la presentación de los 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, sociofamiliares 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 la tercera parte de este documento, cuando ante los resultados se aporten las implicaciones que de las conclusiones de la investigación 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 CEIP 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/as, 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 de los padres

La distribución de edades de los padres y madres del total de alumnado de la muestra nos muestra 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 es de cultura/religión musulmana, adquiere el sentido esperado.

En el intervalo de menos de 35 años encontramos diferencias muy significativas, solo un 5% de los padres tiene menos de 35 años, 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% de 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 solo un 8,6%.

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 muestran diferencias significativas importantes.

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% son de cultura/religión cristiana y el resto, un 2,9%, se lo reparten a partes iguales las familias mestizas y gitanas.

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 (Kolgomorov-Smirnov) como las de bondad (Ji²), nos informan que dicha variable ni se distribuye normalmente ni de ella podemos inferir nada²⁰.

8.1.3. Nivel de formación/instrucción

Vamos a analizar el nivel máximo de estudios que han alcanzado los padres y las madres, hasta qué edad estudiaron, si están estudiando actualmente y el tipo de estudios que cursan, si procede.

20. 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

Del nivel de formación/instrucción de los padres se desprenden datos muy a tener en cuenta:

- Un 18,2% nunca asistió a la escuela. No finalizó la enseñanza obligatoria el 61,2% de los que asistieron a la escuela, dejando los estudios antes de los 14 años. 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. Solo un 10,7% tiene los estudios primarios completos y el 5% los estudios medios o superiores. En la actualidad reconocen que han iniciado/retomado los estudios el 5,8% de los padres (de los cuales 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 mejoran la realidad, muy al contrario, presenta indicadores más preocupantes. En líneas generales podemos decir que las madres de la muestra en:

- Un 21,0% nunca asistió a la escuela. Solo finalizó la enseñanza obligatoria el 55,6% de las que asistieron a la escuela, dejando los estudios antes de los 14 años. 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. Solo un 8% posee estudios medios o superiores, con un 4% respectivamente. En la actualidad reconocen que han iniciado/retomado los estudios el 10,4% de las madres (de los cuales no son todas enseñanzas formales, variando desde estudios religiosos a cursillos del INEM).

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 españolas²¹:

- No se aprecian diferencias significativas entre sexos.
- La totalidad de las familias asistieron a la escuela.
- Entre el 19 y 20% de padres/madres no finalizaron la enseñanza obligatoria.

21. Fuente: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Madrid, MEC, 2005.

- Un 41% de las madres y un 37% de los padres tienen estudios primarios completos.
- El 24% de las madres y el 26% de los padres tienen estudios medios.
- Un 12% de las madres y un 13% de los padres tienen estudios superiores.

Las diferencias entre el perfil de las familias españolas que llevan a 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 CEIP 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 familias), la situación laboral de cada uno de los progenitores, el trabajo que desempeñan y las profesiones que tienen, así como los ingresos mensuales derivados de los mismos.

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 son muy elevadas²² y con unas diferencias en cuanto a género bastante acentuadas. 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, donde 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.

22. 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% y un 69,3%).

De los padres que tienen un trabajo, un 59% destacan los puestos de trabajo en la construcción y los trabajadores de servicios. Solo 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.

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 madres. En ellas, las pocas afortunadas en poder acceder al mundo laboral, no destaca en su incorporación al trabajo a edad temprana, al menos en los indicadores manifestados por los hombres. Solo cabe reseñar que antes de la mayoría de edad, de las pocas que se han incorporado al mercado de trabajo, inicia su andadura profesional el 19%.

Si a estos datos le añadimos los relativos a quién tomó la decisión de incorporarse al mundo laboral, observamos que en un 78,9% de los hombres fue decisión propia, mientras que esta situación en el caso de las mujeres solo fue en un 47,9%. De este modo, se vuelve a confirmar el papel desigual de la mujer respecto al hombre en la muestra familiar.

Por último, vamos a destacar los ingresos mensuales que suelen tener estas familias. Los ingresos mensuales medios que dicen obtener se sitúan alrededor de los 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 sobremedida con los ingresos medios mensuales de las familias españolas que, según el INE, se sitúan en los 1.750 euros.

No se aprecian diferencias significativas en la variable nivel de ocupación aplicada de forma independiente a familias de ANCE y familias de 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 se pueden extraer los siguientes resultados:

- 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

2 hijos/as, con un 15,4%. Son escasas las familias con solo un hijo, un 1,6%. El resto de porcentajes, un 26,9%, se reparten entre familias que tienen de 5 hijos/as a más de 10.

Como puede observarse, 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 altas de natalidad a nivel nacional junto a otras comunidades autónomas españolas que en los últimos tiempos acogen a gran número de inmigrantes, tales como Madrid y Cataluña, entre otras, según los indicadores demográficos básicos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2006).

Otros datos de interés son:

- Un 11,5% de las familias son monoparentales. 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 5 miembros, el 13,7% de 4 miembros y el 12,9% de 7 miembros. Por último, destacar un 24,2% de las familias con más de 8 miembros. Algunas 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). Se muestra 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.

8.1.6. Otros aspectos relevantes de los/as padres/madres

- Lugar de nacimiento y crianza

Puede observarse un elevado porcentaje de padres y madres nacidos y criados en el país vecino de Marruecos. Más elevado en el caso de ellos que en el de las madres, (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 han 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 de ASC de la muestra.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- Orígenes de los padres y madres

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/as 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 que las madres lo son en un 17,5%²³. 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 de ASC de la muestra.

- Número de hermanos/as que tuvieron los progenitores del alumnado

Las altas tasas de natalidad presentadas por la generación motivo de estudio son inferiores a la generación anterior. Esta realidad es acorde con la evolución seguida por la población española en las últimas generaciones, aunque como ya se dijo sigue siendo una alta tasa respecto a la población actual en España, pero muy similar a la población recién inmigrada.

- Lengua materna de los progenitores

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 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 los aspectos citados:

- ¿Cuál es la lengua materna de los 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. Circunstancias parecidas podemos observar en la muestra de las madres: un 84,8% de ellas tiene como L1 el dariya, siendo solamente un 14,4% las que poseen el castellano como lengua materna.

23. A pesar de las respuestas que nos han aportado en dichos ítems decir que los porcentajes de inmigrantes de 1ª generación tanto en padres como en madres son un 36% y 25,2% respectivamente (este dato es extraído del porcentaje de padres y madres nacidos en Marruecos).

- 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. El 100% de los padres y el 97,6% de las madres hablan el castellano. Resta por ver el nivel de dominio con el que lo hacen, siempre bajo sus percepciones. Según las percepciones de los padres y de las 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: en los padres un 43,8% altos, un 43% medios y solamente un 7,4% lo reconoce como bajo; en las madres, un 36,1% altos, un 52,5% medios y un escaso 2,5% bajo. Existe un 5,8% y un 9% de padres y madres respectivamente que no especifican el nivel de dominio de la L2.

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 cómo 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, este le permite una mayor fluidez de mensaje que en su propia lengua materna en muchas ocasiones.

- El porcentaje de padres y madres que tienen como L1 el dariya y como L2 el castellano, ¿cuál de las dos hablan 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 en un 22,2% de las madres. Aparece un 29,8% de padres y un 25% de madres que expresan un dominio similar de la L1 (dariya) como de la L2 (castellano).

- El porcentaje de padres y madres que tienen como L1 el dariya y como L2 el castellano, ¿cuál de las dos hablan con más frecuencia?

Los padres y madres cuya lengua materna es el dariya y como 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. Aparece 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- El porcentaje de padres y madres que tienen como L1 el dariya y como L2 el castellano, ¿saben 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 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.

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%; 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.

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. Los niveles de lectura y escritura en castellano que los padres y madres dicen poseer no concuerdan para nada con la realidad percibida por los docentes.

- El porcentaje de padres y madres que tienen como L1 el dariya y como L2 el castellano, ¿en qué ambientes utiliza la L1 y la L2?

Los ambientes del uso del castellano en los 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%), solo en casa (13,9%), solo con amigos (4%) y solo en casa y en el trabajo (3%); en las madres los ambientes del uso del castellano son, por orden de frecuencia, en casa, en el trabajo y con las amigas (58,3%), en el trabajo y con las amigas (10,7%), solo en el trabajo (9,7%), solo con las amigas (6,8%), en casa y con las amigas (4,9%), en casa y en el trabajo (3,9%) y no lo 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 en ASC.

- Nivel de capital cultural de las familias

Presentaremos cómo 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:

- Indicador 1. Equipamientos o medios audiovisuales: ordenadores, TV, otros equipos tecnológicos (DVD, reproductores de CD...).
- 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.

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 un 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, acentuándose más cuando vemos que solo el 1,56% de ellas tiene acceso a Internet, muy por debajo de la media nacional y local.

Según el estudio del Ministerio de Administraciones Públicas sobre los 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

b. Televisión

Los hogares de la muestra que disponen de televisión representan un 99,3%. Este dato se ajusta perfectamente a los que se desprenden del estudio del Ministerio de Administraciones Públicas sobre los indicadores socioeconómicos en el país (2º trimestre de 2005), donde 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, videojuego, 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 videojuego 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 de ASC.

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) estas dicen tener en un 42% más de 100 libros en casa, en nuestra muestra este valor solo 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 solo 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”.

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 las salas de cine.

No se aprecian diferencias significativas al estudiar ningunas de las variables de este segundo indicador entre las familias de ANCE y de 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: el tipo de vivienda, la situación de los equipamientos o bienes de consumo colectivo y los niveles socio-instructivos de la población.

- Tipo de vivienda

Un 52% de ellas reconocen vivir en viviendas propias, en su gran mayoría de protección oficial, viviendo un 13,6% en viviendas alquiladas. El 8% dice vivir

La compensación educativa en la educación obligatoria

en casa de los padres. Un altísimo 25,6% habla de otras situaciones, sin querer especificar.

Cuando se les pregunta por las condiciones de la vivienda nos dicen que:

Un 29,6% las cataloga como buenas, un 56,8% como normales y 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 solo un 9,6% reconoce tener otras, en su mayoría en Marruecos. Suelen ser parejas en las 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 de ASC.

Un dato que nos parecía de gran importancia es el número de individuos que viven en viviendas²⁴ 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 treinta años el tamaño medio de los hogares ha pasado de ser de casi 4 personas a una cifra por debajo de los 3. 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 número de individuos que viven en los hogares es de más de 5 miembros.

En 1991 los hogares compuestos por 6 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 6 o más miembros en un 62,6%.

El tipo de hogares más frecuentes son los compuestos por 2 (25,2%) y 4 miembros (21,5%). En la muestra estudiada los más frecuentes son los de 6 miembros, con un 26%, y los de 5 miembros, con un 21,1%. Aparecen hogares compuestos por 9 miembros en un 10,6% y por más de 10 miembros en otro 10,6%.

24. El tamaño medio de las viviendas es de 60 m².

- 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

En las inmediaciones de la barriada no existen equipamientos sanitarios, tales como centros de salud o ambulatorios.

b. 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 destinado 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 CEIP Federico García Lorca es el mismo que hace cualquier escolar ceutí cuando participa con su centro o si se abona a una de las actividades deportivas que se desarrolle.

c. Equipamientos escolares

En la zona contamos únicamente con el propio centro de estudio, el CEIP Federico García Lorca.

Está previsto para el curso 2006-2007 la apertura de un centro de Educación Secundaria. Los criterios de adscripción de centros a este IES ya han sido motivo de numerosas críticas. 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.

d. Equipamientos culturales

De los centros culturales de la zona hay que destacar las escuelas 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 sociales de la barriada con muy poca actividad debido a que solo están en 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 meses de contrato estipulados en dichos planes.

La compensación educativa en la educación obligatoria

Los datos manejados nos reflejan una sociedad totalmente desarticulada quizás como consecuencia de la falta de equipamientos socio-urbanísticos que faciliten el encuentro entre los ciudadanos.

e. Transportes colectivos

La barriada se encuentra bien comunicada. No existen diferencias con el resto de las barriadas ceutíes.

- 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.

Como se ha descrito en el capítulo I, desde hace ya varias décadas la población de Ceuta ha venido experimentando un crecimiento con relación a la población dariyaparlante (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 un lado, de un flujo constante de marroquíes que se asientan en Ceuta por motivos de lazos matrimoniales, y, por otro, el crecimiento natural de esta población, con un índice de natalidad claramente superior al resto del territorio nacional y a la propia población ceutí.

Todo esto conforma la situación demográfica actualmente de la Ciudad Autónoma de Ceuta, con una minoría mayoritaria dariyaparlante (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 castellanoparlantes, hoy día quedan 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 chico/a de la zona. Las familias originarias del entorno han ido abandonando 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:

- 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.
- La mayor parte de la población que tiene un empleo, es en el sector de la construcción y en el sector servicios .
- 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 del trapicheo.

Los niveles instructivos de las familias del entorno son:

- Con carácter general, el nivel instructivo de la población es bajo.
- Si tuviéramos que hablar de la generación anterior, la de los padres y 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. Solo 1 de cada 10 hombres tiene estudios primarios completos.
 4. Menos de un 5% de ellos posee estudios superiores.

En las 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

La compensación educativa en la educación obligatoria

de ellas son dariyaparlantes, 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.

8.2. Datos relativos al alumnado

8.2.1. Edad del alumnado

Las edades de la muestra están comprendidas entre los 6 y 13 años. 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 (J_i^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% son mujeres.

Sin embargo, esta variable no se distribuye por igual en los grupos de ANCE y de ASC. En estos se aprecian diferencias significativas.

8.2.3. Cultura/religión del alumnado

Los datos sobre la cultura del alumnado²⁵ 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.

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.

8.2.4. Lengua 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 alumnados 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, la lengua 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 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 (2005-2006), los datos son los siguientes:

- CP Pablo Ruiz Picasso con un 100% de su alumnado.
- CP Príncipe Felipe con un 100% de su alumnado.
- CP Reina Sofía con un 99,83% de su alumnado.
- CP Ramón y Cajal con un 97,26% de su alumnado.
- CP Andrés Manjón con un 94,98% de su alumnado.
- CP Federico García Lorca con un 88,02% de su alumnado en el curso estudiado (2004-2005) y un 91,65% en el actual.

25. 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- CP Rosalía de Castro con un 86,38%.
- 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 de 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; razonamiento abstracto)

Las puntuaciones alcanzadas por los distintos grupos de alumnado, tanto de ASC como de ANCE en los diferentes niveles y ciclos, son las que se presentan en la tabla 11. Se han elaborado estas tablas resumen debido a que los datos aparecen más detallados en el contraste de hipótesis, por lo que aquí solo se presenta una síntesis de los mismos.

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 de 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 favor del alumnado que no recibe compensación educativa, a excepción del primer nivel del segundo ciclo (fig. 4).

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 11. Puntuaciones en las pruebas de inteligencia desde 1º a 6º.

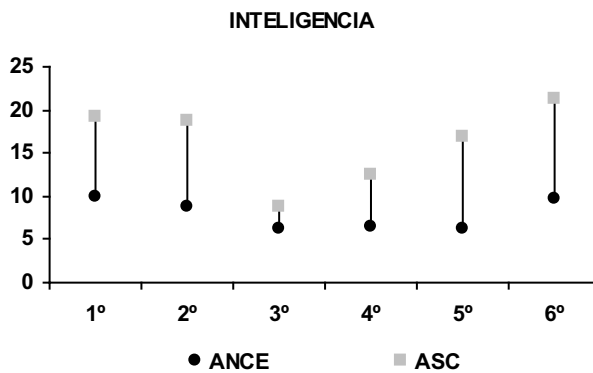


Figura 4. Puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general en los distintos cursos.

La compensación educativa en la educación obligatoria

Las puntuaciones alcanzadas en las pruebas de razonamiento lógico por los distintos grupos de alumnado, tanto de ASC como de ANCE en los diferentes niveles y ciclos, son las que se presentan en la tabla 12.

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 12. Puntuaciones en las pruebas de razonamiento desde 1º a 6º.

Solo 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. 5).

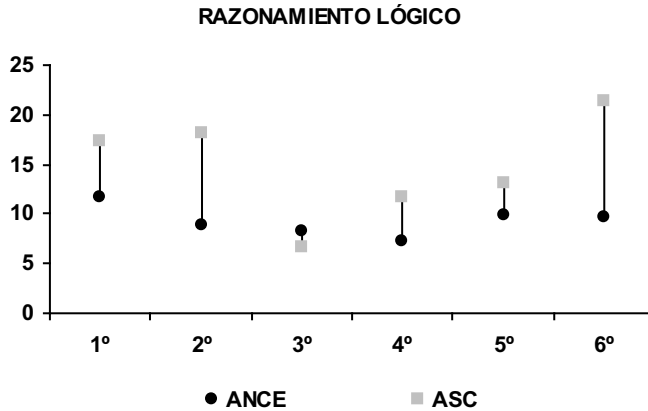


Figura 5. Puntuaciones obtenidas en la prueba de razonamiento lógico en los distintos cursos.

8.2.6. Técnicas de base: memoria, imaginación y atención

Los datos de la tabla 13 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. 6).

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			

La compensación educativa en la educación obligatoria

M6	ANCE	13,10	U de Mann Whitney	30	0,134
	ASC	17,90			

Tabla 13. Puntuaciones en las pruebas de memoria desde 1° a 6°.

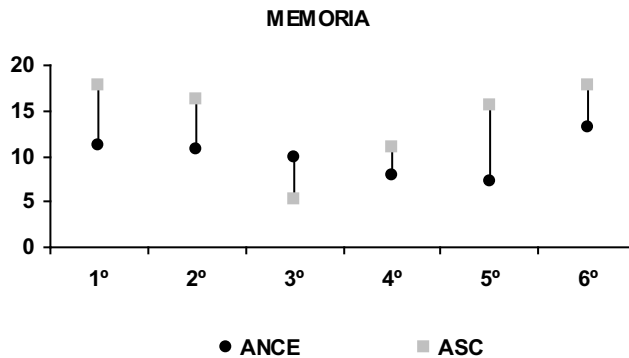


Figura 6. Puntuaciones obtenidas en la prueba de memoria en los distintos cursos.

En la tabla 14 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. 7).

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 14. Puntuaciones en las pruebas de imaginación desde 1° a 6°.

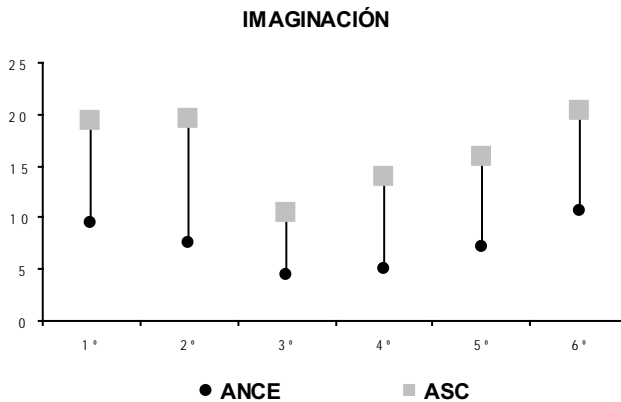


Figura 7. Puntuaciones obtenidas en la prueba de imaginación en los distintos cursos.

En la tabla 15 aparecen las puntuaciones obtenidas por el alumnado en las pruebas de atención. Solo 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. 8).

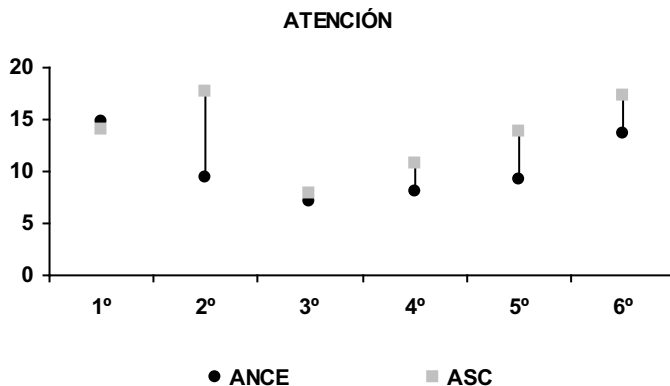
PRUEBA	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	Rango promedio	TIPO DE CONTRASTE	Nº	Sig.
A1	ANCE	14,89	Kolgomorov-Smirnov	28	0,800
	ASC	14,11			
A2	ANCE	9,38	Kolgomorov-Smirnov	26	0,006
	ASC	17,62			

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 15. Puntuaciones en las pruebas de atención desde 1º a 6º.

Figura 8. 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 casi todos los niveles y ciclos a favor del alumnado que no pertenece al programa (tabla 16).

PRUEBA	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	TIPO DE CONTRASTE	Nº	Sig.
DIS-1 PSIC-1	ANCE ASC	Tabla de contingencia	28	0,77
DIS-2 PSIC-2	ANCE ASC	Tabla de contingencia	26	0,000
DIS-3 PSIC-3	ANCE ASC	Tabla de contingencia	14	0,133
DIS-4 PSIC-4	ANCE ASC	Tabla de contingencia	18	0.000
DIS-5 PSIC-5	ANCE ASC	Tabla de contingencia	22	0,039

Tabla 16. Puntuaciones en las pruebas de alteraciones lectoescriptoras 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 38 y 39.

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			

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 17. 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 18. Puntuaciones en las pruebas de adaptación desde 4° a 6°.

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 (figs. 9 y 10).

Los tipos de adaptación que presentan más diferencias significativas son la personal y la escolar.

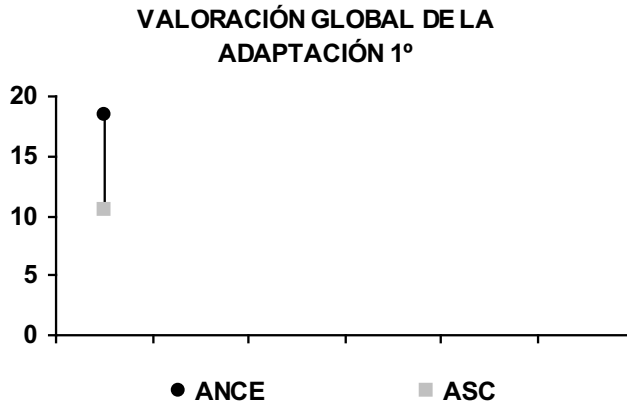


Figura 9. Puntuaciones obtenidas en la prueba de adaptación general en 1º.

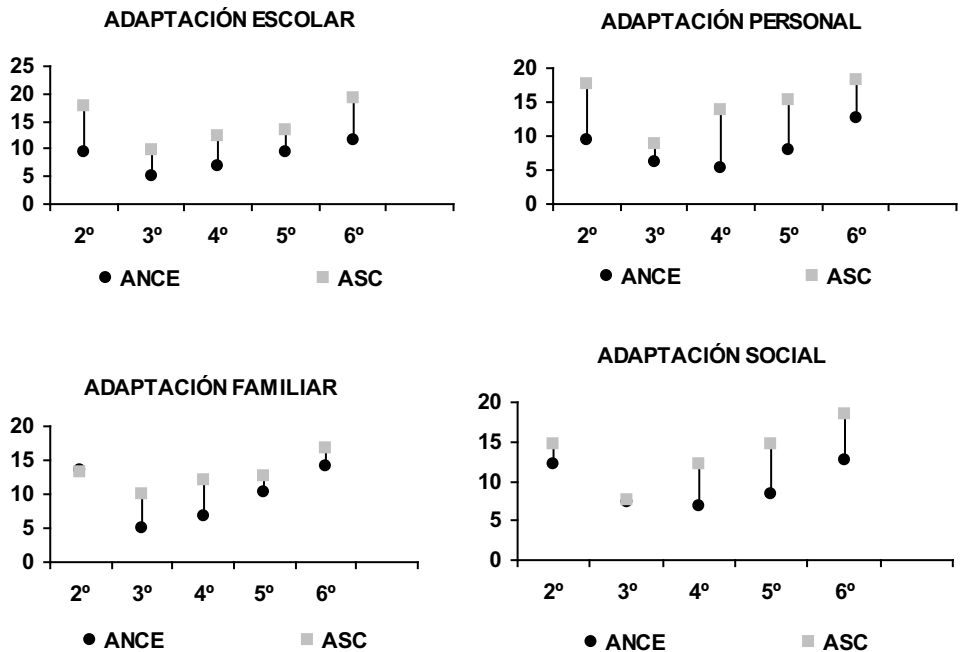


Figura 10. Puntuaciones obtenidas en la prueba de adaptación personal, familiar, escolar y social en los cursos de 2º a 6º.

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 19 y fig. 11).

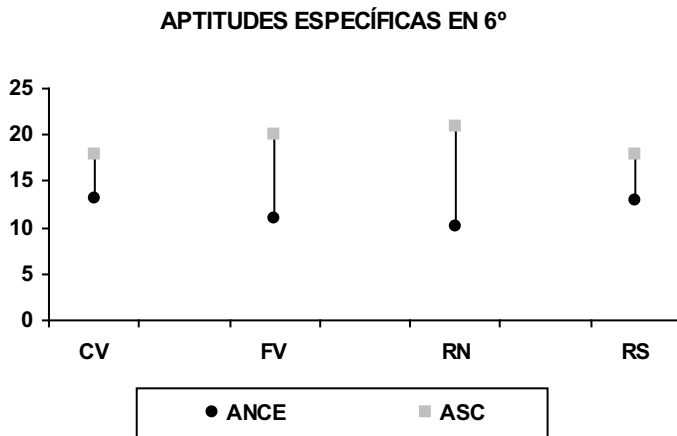


Figura 11. Puntuaciones obtenidas en las pruebas de aptitudes específicas en 6°.

PRUEBA	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	Rango promedio	TIPO DE CONTRASTE	N°	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 19. Puntuaciones en aptitudes específicas en 6°.

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.

- Comienzo de la escolarización

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 3 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 los 4 años.

De este modo, vamos a subdividir la muestra en dos bloques:

- La formada por aquellos alumnos/as que han tenido la posibilidad de comenzar la escolaridad a los 3 años en este centro.
- La constituida por los que tenían la posibilidad de iniciar la escolaridad a los 4 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 nos indican que:

- A pesar de ser la primera promoción que opta a la incorporación en Educación Infantil a los 3 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%.
- Todos los alumnos del primer nivel del primer ciclo han cursado la Educación Infantil, pues a pesar de ese 25% que no se incorporó a los 3 años lo hicieron a los 4.

En lo referente a la segunda muestra, formada por el resto del alumnado de Educación Primaria, los datos nos indican que:

- En un 98,55% de la muestra consta la Educación Infantil cursada.
- Conocida la circunstancia de no poder ingresar a los 3 años, la incorporación a la Educación Infantil fue a los 4 años, y en los casos que la cursaron en un porcentaje de un 85,58% ingresó a los 4 años y el resto lo hizo a los 5 años.

Los datos referidos sobre el comienzo de la escolaridad presentados por el CIDE en el año 2005 sobre alumnado en el ámbito nacional de sexto curso muestran algunos resultados dispares:

- Un 46% de la población del alumnado de sexto curso de Educación Primaria inició la escolaridad antes de los 3 años. En nuestra muestra no consta ningún caso de incorporación anterior a los 3 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 3 años.
- Existen unas tasas más altas de incorporación a los 3 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 CIDE²⁶ estudia, solo aparece un 1,45% de casos de incorporación a los 3 años.
- La ausencia de oferta en Educación Infantil a los 3 años lo explica. Lo que no tiene tanta explicación es como ante poblaciones en situación de riesgo se tardó tanto en incorporar a los 3 años, máxime cuando casi la totalidad de este alumnado entra en la escuela con una lengua que no coincide con la que esta 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.
- 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.

- 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%.

26. Los datos que sirven de control han sido extraídos de *Evaluación de la Educación Primaria 2003*, M. J. Pérez (2005).

La compensación educativa en la educación obligatoria

Evidentemente, se aprecian diferencias significativas respecto a estas variables al referirnos a ANCE y ASC.

- Seguimiento de las familias

Un 62,3% de las familias de la muestra participan asiduamente a las reuniones en el centro. Si ahondamos en el tipo de reuniones en las que participan podemos apreciar que un 35,5% de ellas solo lo hacen a las preceptivas, siendo un 5,1% el porcentaje de familias que asisten solo a las puntuales. El porcentaje de familias que asisten 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 asisten ni a las preceptivas ni a las puntuales.

Cuando analizamos estos datos referidos a familias de ANCE y ASC se aprecian diferencias significativas tanto en la asistencia a reuniones como las referidas al tipo. Son las familias de ANCE las que menos participan de las reuniones, a pesar de tener sus hijos/as mayores dificultades en los aprendizajes. Es por ello que pueda decirse que el seguimiento e implicación familiar con respecto al proceso de aprendizaje de sus hijos/as es mayor en el ASC.

- *¿Ha sido el alumno/a sometido/a a evaluación psicopedagógica?*

Solo un 4,3% del alumnado de la muestra ha sido sometido a evaluación psicopedagógica, todos ellos alumnos que pertenecen a Educación Compensatoria. 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.

- *¿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.

8.2.11. Absentismo escolar

Las medias en absentismo presentadas 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:

- Los ANCE presentan una mayor tasa de absentismo en el primer trimestre (Sig. Asintót. –bilateral– = 0.000).
- Los ANCE presentan una mayor tasa de absentismo en el segundo trimestre (Sig. Asintót. –bilateral– = 0.005).
- Los ANCE presentan una mayor tasa de absentismo en el tercer trimestre (Sig. Asintót. –bilateral– = 0.004).
- Los ANCE presentan una mayor tasa de absentismo durante el curso (Sig. Asintót. –bilateral– = 0.000).

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...

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 ciclos 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:

- Un porcentaje significativamente mayor de ASC (siempre en estos momentos²⁷) superaron los objetivos mínimos establecidos por el centro para la etapa de Educación Infantil (Sig. Asintót. –bilateral– = 0.000).
- Del mismo modo, es el ASC el que muestra unos porcentajes significativamente mayores en cuanto a la consecución de los objetivos

27. Algunos alumnos/as puede que cuando cursaban la Educación Infantil recibieran atención del programa, pero actualmente no pertenecen al mismo.

mínimos establecidos por el centro para el primer ciclo de la Educación Primaria (Sig. Asintót. –bilateral– = 0.000).

- 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. Asintót. –bilateral– = 0.000).
- El ASC obtiene resultados más altos en los dos últimos cursos en relación con el rendimiento académico en el área de lenguaje (Sig. Asintót. –bilateral– = 0.000/0.000).
- El rendimiento del ANCE presenta niveles significativamente inferiores al presentado por el ASC en el área de matemáticas cuando atendemos a los dos últimos cursos (Sig. Asintót. –bilateral– = 0.000/0.000).
- El rendimiento del ASC presenta niveles significativamente superiores al presentado por el ANCE en el área de conocimiento del medio cuando atendemos a los dos últimos cursos (Sig. Asintót. –bilateral– = 0.000/0.000).

8.2.13. Fracaso escolar

Respecto a esta variable solo 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:

- Las diferencias significativas que presenta en las tasas de rendimiento en las áreas instrumentales.
- Las diferencias significativas que presenta en la consecución de los objetivos mínimos de las etapas y ciclos cursados.
- Las mayores tasas de repetición experimentadas.
- Los índices más elevados de absentismo escolar.
- Así como todas las variables que le colocan en una situación de desventaja respecto al ASC.

Algunos aspectos relacionados con el alumnado (los relativos a las variables extraescolares y el bilingüismo) se ha creído conveniente tratarlos en último lugar, de manera específica.

8.3. Datos referidos a los centros 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 a 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 este estudio. 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 Ceuta.

De todos los datos que se han tenido que obtener para elaborar la investigación, han sido los que a continuación se presentan los que más dificultad han generado. Se ha tenido que pasar centro por centro para recoger unos datos que para la Dirección Provincial del Ministerio de Educación 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 parte de Educación Infantil²⁸.

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.

28. No se ha podido contar con el total de la población escolar de Educación Infantil y Educación Primaria debido a que los centros concertados La Inmaculada y 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 20).
- 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 21).

CENTROS	ALUM. DE E. I.		ALUM. DE E. PRIMARIA						
	2º CICLO		1ER. CICLO		2º CICLO		3ER. CICLO		
	Alumnado L1 = Dariya	Alumnado L1 = Castell.	Alumnado L1 = Dariya	Alumnado L1 = Castell.	Alumnado L1 = Dariya	Alumnado L1 = Castell.	Alumnado L1 = Dariya	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 ALEIXANDRE
11	123	0	96	0	92	0	107	0	CP PRÍNCIPE 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

Manuel José López Ruiz

14	160	0	105	0	100	1	109	0	CP REINA SOFÍA
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
<hr/>									
	1468	577	1.008	462	897	459	908	502	TOTAL = 6.281
<hr/>									
17	37	128	31	93	26	96	26	93	CC SAN DANIEL
18	6	122	7	90	7	100	10	94	CC SAN AGUSTÍN
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
<hr/>									
	125	395	109	285	109	297	99	317	TOTAL = 1.736

Tabla 20. 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:

- 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 castellanoparlantes: 1.468 (71,79%).
- Alumnado de Educación Primaria matriculado en la enseñanza pública: 4.236.
 - a) Castellano parlantes: 1.423 (33,59%).
 - b) No castellanoparlantes: 2.813 (66,41%).

La compensación educativa en la educación obligatoria

CENTROS	ALUMNADO DE E. INFANTIL		ALUMNADO DE E. PRIMARIA						
	2º CICLO		1ER. CICLO		2º CICLO		3ER. CICLO		
	%Alumnado L1 = Daríya	%Alumnado L1 = Castell.	%Alumnado L1 = Daríya	%Alumnado L1 = Castell.	%Alumnado L1 = Daríya	%Alumnado L1 = Castell.	%Alumnado L1 = Daríya	%Alumnado L1 = 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 ALEIXANDRE
11	100	0	100	0	100	0	100	0	CP PRÍNCIPE FELIPE
12	19,74	80,26	28,39	71,61	24,84	75,16	22,00	78,00	CP ORTEGA Y GASSET

Manuel José López Ruiz

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 SOFÍA
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	CC SAN DANIEL
18	4,69	95,31	5,64	94,36	5,74	94,26	8,40	91,60	CC SAN AGUSTÍN
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 21. 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 Ministerio de Educación en Ceuta:

La compensación educativa en la educación obligatoria

Baremo:

- Complementarios: Familia numerosa..... 1,5
- Complementarios: Minusvalía física miembro familia..... 1,5
- Otras circunstancias 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 \leq SMI 2
- Renta Familiar $>$ SMI y \leq (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 1. Criterios de adscripción de alumnado a centros públicos.

Programa escuela (Dirección Provincial del MEC en Ceuta) curso 2005-2006.

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 Ministerio de Educación 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 ciudad²⁹”.

Evidentemente es un derecho muy pocas veces cumplido 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 limítrofe de cada uno de los centros según la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Ceuta. Este dato nos ha aportado mucha luz en cuantos aspectos se comenten.

8.3.2. Porcentaje de alumnado según su lengua materna

La tabla 22 nos muestra que:

- No puede decirse que a mayor porcentaje de alumnado con una lengua materna distinta al castellano el centro atienda a un mayor porcentaje de ANCE.
- 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.
- 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:

“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

29. Fuente: Instrucciones generales sobre admisión de alumnado. <http://www.ceuta-mec.org/Alumnado/Admision/>

La compensación educativa en la educación obligatoria

escolarización irregular y, en el caso de alumnado inmigrante³⁰ y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza³¹”.

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 escuela³².

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.

CENTROS PÚBLICOS (CURSO 2005-2006)	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	100,00%	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>
CP PRÍNCIPE FELIPE	100,00%	<i>15,55%</i>	<i>15,55%</i>
CP REINA SOFÍA	99,83%	<i>43,16%</i>	<i>34,74%</i>
CP RAMÓN Y CAJAL	97,26%	<i>19,95%</i>	<i>19,74%</i>
CP ANDRÉS MANJÓN	94,98%	<i>66,55%</i>	<i>65,24%</i>
CP FEDERICO GARCÍA LORCA (CURSO ESTUDIADO 2004-2005)	88,02%	<i>49,01%</i>	<i>47,28%</i>
CP FEDERICO GARCÍA LORCA	91,65%	<i>40,39%</i>	<i>40,18%</i>

30. 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.

31. Fuente: *BOE* nº 179, de 28 de julio de 1999. Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros educativos sostenidos con fondos públicos.

32. Todos los datos son referidos al presente curso 2005-2006.

Manuel José López Ruiz

CP ROSALÍA DE CASTRO	86,38%	34,24%	32,39%
CP SANTA AMELIA	83,46%	21,07%	20,36%
CC. SEVERO OCHOA	69,40%	36,02%	29,14%
CP MARE NOSTRUM	66,76%	30,45%	24,45%
CP JUAN CARLOS I	66,20%	19,70%	19,23%
CP MAESTRO JOSÉ ACOSTA	62,78%	11,59%	10,81%
CP VALLE-INCLÁN	50,24%	18,29%	11,11%
CP LOPE DE VEGA	48,47%	4,91%	4,64%
CP VICENTE ALEIXANDRE	42,99%	21,74%	12,62%
CP MAESTRO JUAN MOREJÓN	41,87%	6,80%	4,47%
CP ORTEGA Y GASSET	23,34%	4,94%	1,87%
CC SAN DANIEL	22,64%	32,50%	18,49%
CC BEATRIZ DE SILVA	21,54%	7,99%	7,55%
CC SAN AGUSTÍN	6,88%	0,00%	0,00%

Tabla 22. 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.

8.3.3. Ratio

La ratio que presentan los centros ceutíes en el actual año (curso 2005-2006) es la siguiente (tabla 23):

	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
CC SAN DANIEL	27,5	30,42	31	30,5	29,75	29,44

La compensación educativa en la educación obligatoria

CC SAN AGUSTÍN	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 SOFÍA	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 ALEIXANDRE	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 PRÍNCIPE 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 23. 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.

Ej.: Los colegios públicos Lope de Vega y Andrés Manjón y el colegio concertado Beatriz de Silva si lo analizamos sobre el plano de la ciudad y el propio de las zonas de escolarización que maneja la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Ceuta observaremos que los tres se encuentran en un área urbana muy reducida (aproximadamente a unos 500 metros unos de otros).

2º. A continuación nos dirigimos a las zonas de influencia de los centros establecidas por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Ceuta. Las zonas de influencia de los mismos ofrecen 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, p. 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 y la cuarta o quinta generación. 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 lógica 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 la población musulmana, sea llegada hace poco o incluso hace mucho tiempo, pertenezca a los sectores más desfavorecidos de la población. Si a esta realidad le unimos la política educativa seguida por el ME 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 mejora 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 tiene muy poco contacto con el alumnado cuya lengua materna coincide con la de la escuela, es decir, castellanoparlante, 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, CP Lope de Vega y CC Beatriz de Silva) y que 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:

- 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, con un 48,47%) y el centro concertado (CC Beatriz de Silva, con un 21,54%) (tabla 24).

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. Y, además, al centro con menor porcentaje de dariyaparlante se le está abriendo una tercera línea (con una ratio media por aula de 27,16 alumnos/as por aula), mientras el que tiene un porcentaje de alumnado dariyaparlante más elevado, un 94,98%, se mantiene con una ratio de 16,94 alumnos/as por aula, demostrándose así que unos centros pasan a ser de una categoría especial tanto para el Ministerio de Educación como para las familias.

Manuel José López Ruiz

CENTROS ORDENADOS POR ADSCRIPCIÓN DE ALUMNADO SEGÚN LA LENGUA MATERNA Y TITULARIDAD		Alumnado L1 = Dariya	Alumnado L1= Castellano
CENTRO PÚBLICO	CP PABLO RUIZ PICASSO	100%	0%
CENTRO PÚBLICO	CP PRÍNCIPE FELIPE	100%	0%
CENTRO PÚBLICO	CP REINA SOFÍA	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 ALEIXANDRE	42,99%	57,01%
CENTRO PÚBLICO	CP MAESTRO JUAN MOREJÓN	41,87%	58,13%
CENTRO PÚBLICO	CP ORTEGA Y GASSET	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 AGUSTÍN	6,88%	93,12%

Tabla 24. De los datos recabados en los distintos centros ceutíes.

Esta distribución del alumnado dariyaparlante y castellanoparlante es la generalidad del sistema educativo ceutí caracterizado por:

La compensación educativa en la educación obligatoria

- 1º. Una doble red entre la enseñanza pública y la concertada³³, siendo los porcentajes de adscripción del alumnado dariyaparlante los siguientes:
 - a) Un 92,16% del total del alumnado dariyaparlante de Educación Infantil escolarizado en centros públicos por un 7,84% el escolarizado en centros concertados.
 - b) Un 89,87% del total del alumnado dariyaparlante de Educación Primaria escolarizado en centros públicos por 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 dariyaparlante mayor nivel de calidad educativa, tal como hemos ejemplificado en la situación anteriormente descrita.

Esta situación debe provocar una reflexión sobre 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 la Administración educativa y los propios técnicos conocen y trabajan 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 huidas de alumnado castellanoparlante de determinadas escuelas en favor de otras por el simple motivo de considerar las 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 anhelado 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 dariyaparlantes, 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/as lejos de su barrio de residencia buscando colegios donde el porcentaje de dariyaparlante no sea excesivamente

33. 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 dariyaparlante 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).

elevado, bajo un concepto de calidad erróneo mandado en muchas ocasiones, mandado por el propio colectivo docente.

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, padres, profesores y Administración.

Trataremos de controlar la variable extraescolar a través de dos bloques de sondeo:

- El primero, que intenta describir las actividades extraescolares que el alumnado realiza, tratando de analizar el tipo de actividades extraescolares que realiza cada individuo, el lugar donde se realizan, el porqué de su realización, los días de la semana en que se realizan y su carga horaria, así como el tiempo desde que el alumnado participa en las mismas.
- El segundo bloque, en el que se presentará el análisis de las intenciones que tienen los chicos y chicas, las familias, los docentes y la propia Administración sobre las posibles actividades extraescolares interesantes desde un punto de vista compensador.

8.4.1. Tipo de actividades extraescolares que realiza cada individuo

- 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 del 65,9%.

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

La compensación educativa en la educación obligatoria

actividades, con un 17,4%. La realización de tres o más actividades solo 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 educativa (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 solo lo hace en un 60,9%.

- *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).

Se aprecia en la muestra que a mayor edad suelen participar más en 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 educativa (ASC) al relacionarlos con el factor edad.

- *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 educativa (ASC) al relacionarlos con la variable sexo.

- *Actividades más realizadas*

Los datos nos revelan que las tres actividades más realizadas y por orden de frecuencia son:

- 1º. Escuelas coránicas, con un 47,1% del total de la muestra (incluyendo a los que no hacen actividades). Si atendemos solo al alumnado que

sí realiza AE, un 80,25% de este alumnado asiste a escuelas coránicas³⁴.

- 2º. Actividades deportivas, con un 23,2% del total de la muestra (incluyendo a los que no hacen actividades). Si atendemos solo 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 solo al alumnado que sí realiza AE, un 21,30% de este alumnado realiza clases particulares.

Se hace necesario matizar que los dos últimos porcentajes explicados (actividades deportivas y clases particulares) se explican por ser estas dos actuaciones que se dan de forma gratuita 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 educativa (ASC). En ambos subgrupos aparecen las mismas actividades y en el mismo orden presentado en la muestra completa.

- *Lugares de realización de las actividades*

Las respuestas del alumnado han sido muy variadas en esta pregunta, destacando fundamentalmente la asistencia a escuelas coránicas en las mezquitas y la asistencia a actividades deportivas y de refuerzo en el colegio.

Los mismos datos se reflejan en ambos subgrupos: ANCE y ASC.

- *Motivo por el que el alumnado participa en actividades extraescolares*

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.

- *Carácter gratuito de las actividades extraescolares*

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.

34. Este dato adquiere mayor significatividad cuando se estudian las horas que el alumnado permanece en las mismas.

La compensación educativa en la educación obligatoria

Las mismas tendencias se muestran en el análisis de esta variable de forma diferenciada en ANCE y ASC.

- *Días de la semana en los que realizan actividades extraescolares*

Vamos a presentar la frecuencia diaria con la que el alumnado realiza AE. Solo destacaremos los tres tipos de actividades extraescolares más concurridos:

1º. Atendiendo al primero de ellos, la asistencia a clases en 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 índices 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%).

4º. 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%).

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 del 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.

- *Horas semanales que permanece realizando actividades extraescolares*

Con carácter general, el alumnado que realiza AE suele permanecer una media que se sitúa en torno a las 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):

- Un 80% del alumnado que asiste a clases particulares dice hacerlo entre 4 y 5 horas semanales (no olvidemos que representan un 21,30% del alumnado que realiza AE).
- 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).
- 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.

- Años que lleva realizando actividades extraescolares

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 respecto³⁵.

A pesar de ello, sí puede apreciarse una temprana edad en la incorporación del alumnado a las actividades extraescolares en las escuelas coránicas, en muchos casos de niños de Educación Infantil entre 3 y 6 años, circunstancia que no se da en otro tipo de actividades.

Las mismas tendencias se muestran en el análisis de esta variable de forma diferenciada en ANCE y ASC.

35. Sí puede hacerse una referencia a los mismos en el estudio de las actividades extraescolares que el autor de esta investigación 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 1.436 alumnos/as de distintos colegios ceutíes destaca que en el curso 2004-2005 se da un crecimiento exponencial de alumnado inscrito a las clases en escuelas coránicas (este dato se corrobora en nuestra muestra, pues la mayoría del alumnado de las distintas edades expresa llevar en este tipo de AE un año). Esto nos evidencia el crecimiento que está experimentando esta modalidad de AE, con los efectos que tiene sobre la adquisición de la L2 en niños con una L1 distinta al castellano como se expondrá más adelante.

8.4.2. Análisis de intenciones que tiene el alumnado, las familias, el profesorado y la propia Administración con relación a la variable “actividades extraescolares”

Presentaremos ahora los resultados del segundo bloque de estudio al inicio reseñado.

- Predisposición a la participación en un programa de ocupación del tiempo extraescolar 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.

Las familias, por su parte, expresan porcentajes similares, y 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. 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 las Acciones de Compensación Educativa de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Ceuta.

- Tipo de actividad que incluirían en el programa en el caso de ponerse en marcha

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 y madres.

El alumnado manifiesta que le atraería participar, según el orden de frecuencia:

- 1º. Informática en un 77,5%.

- 2°. Idiomas en un 65,9% (en el siguiente orden de prioridad: inglés, árabe y francés).
- 3°. Casi 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.
- 4°. 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:

- 1°. Idiomas en un 68,1% (en el mismo orden que sus hijos/as).
- 2°. Informática en un 63%.
- 3°. 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 como muy necesarias las clases de refuerzo.

La única gran diferencia entre la elección de las familias y el 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:

- 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 (Sig. Asintót. –bilateral–: 0,038).
- 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 (Sig. Asintót. –bilateral–: 0,001).
- 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 (Sig. Asintót. –bilateral–: 0,002).

- 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 ser las familias de ANCE las que presentan un porcentaje de elección en dicha actividad significativamente mayor (Sig. Asintót. –bilateral–: 0,027).

9. Conclusiones

Muchos de los datos que se han presentado en esta investigación 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, son muchas las quejas, reproches e incomprensiones, pero que, a su vez, muy pocas veces se aportan nuevas formas de intervención, y en el caso de apuntarse, muy pocas veces están sustentadas en datos empíricos de la realidad.

El objetivo inicial que nos planteamos fue definir lo mejor posible al alumnado de compensatoria del CEIP 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 estaban 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. Aun así, sabemos que el estudio puede representar un buen ejemplo sobre el cual 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 CEIP 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 CEIP 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 mismos que sí presentan 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 elevado, 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 necesarias a nivel académico y

La compensación educativa en la educación obligatoria

un castellano muy rudimentario, 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 los escasos consumos culturales (posesión de fuentes bibliográficas, lectura de libros, prensa, 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, un número de miembros por unidad familiar, 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 los 1.750 euros. Un porcentaje de familias no contesta a las cuestiones relativas a renta, circunstancia que unida a los bienes de consumo 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 lo 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 en 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 CEIP 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 años. 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 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. Los niveles de memoria en el ANCE solo presentan diferencias significativas en los primeros niveles de los tres ciclos, siempre a favor del ASC, mientras que en la capacidad de atención solo 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 en 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. Asimismo, 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 al ASC.

Cuando analizamos el recorrido escolar del alumnado no se apreciaron grandes diferencias. Suele ser un alumnado que se incorpora a la Educación Infantil al 100% prácticamente, aunque parte del alumnado de la muestra no se incorporó

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 durante la Educación Primaria, siendo el primer ciclo el que presenta la tasa más alta de repetición. El ASC no presenta apenas 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 equipos de orientación solo 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 el 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/as 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 "la practica de una actividad", con un 43,5%, seguido de la realización de dos ctividades, con un 17,4%, siendo solo 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, es decir, 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 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 las actividades extraescolares, sí 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 otro lado, un 98,3% de las familias se manifiestan en la misma línea³⁶. Cuando atendemos al tipo de actividad extraescolar por el que se decantarían sí que se aprecian diferencias entre las familias del ANCE y

36. Asimismo, un 93,9% de los docentes y la propia Dirección Provincial del MEC en Ceuta nos confirma que unos programas de actividades extraescolares pueden y deben mejorar la igualdad de oportunidades de estas poblaciones escolares.

las del ASC, así como entre ellos. En el alumnado las actividades más deseadas son la informática con un 77,5%, los idiomas con 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 la enseñanza de idiomas (un 68,1%), informática (un 63%) y en clases de refuerzo (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 comunicación³⁷ y hacia el campo de los idiomas. Del mismo modo reconocen que las clases de refuerzo son muy necesarias.

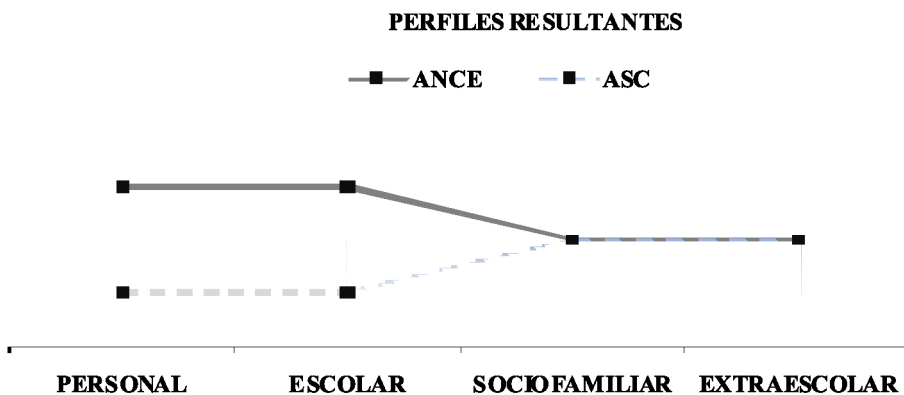
El ANCE prefiere clases de refuerzo en un porcentaje significativamente mayor que el ASC. La elección de este tipo de actividad, las clases de refuerzo, también presenta diferencias significativas en las elecciones por parte de las familias de ambos grupos. Al igual que en las preferencias familiares en relación a las clases particulares, se aprecian diferencias significativas en las clases de informática y en las 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 bilingüismo en padres y madres, son escasas, al menos con referencia al tipo de lenguaje que permite a un sujeto el éxito escolar; del mismo modo, los datos expuestos 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 castellanoparlantes son escasos (el porcentaje de alumnado dariyaparlante 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, solo afirmamos que reduce las 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 muchos motivos nos dejan una situación respecto al aprendizaje del castellano como segunda lengua altamente preocupante. No olvidemos, como ya se explicó en el capítulo I, que este alumnado participa en un programa de cambio de lengua hogar-escuela, de submersión, con ausencia de actitudes que mejoren

37. 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.

las carencias que estos programas tienen respecto a los de inmersión, que son los que aportan resultados esperanzadores. 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 CEIP Federico García Lorca, sino de la ciudad en general, siempre que se vea afectada por estas circunstancias, le dificultarán sobremana el proceso de aprendizaje en las escuelas y el consiguiente proceso de integración en la sociedad ceutí.

Para finalizar el apartado destinado a las conclusiones vamos a presentar un gráfico que resume todo lo comentado en los resultados y en las conclusiones:



Recordemos la hipótesis fundamental del estudio: “Los perfiles –personal, escolar, familiar y extraescolar– del alumnado de Educación Compensatoria del CEIP Federico García Lorca del contexto pluricultural ceutí difieren significativamente del resto del alumnado de referencia”.

El análisis del gráfico deja claro que son solo los perfiles personales y escolares los que separan al alumnado que recibe compensación educativa del que no lo hace; ante este hallazgo la pregunta que cabe hacerse es la siguiente: ¿cuál es la filosofía de la Educación Compensatoria en la actual legislación educativa?

Si nos remitimos a la reglamentación que ordena y regula las acciones de compensación educativa en los territorios gestionados por el Ministerio de Educación, como es el caso de Ceuta, encontramos que el Real Decreto 299/1996,

La compensación educativa en la educación obligatoria

de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, nos indica lo siguiente:

“Art. 1. Es objeto del presente Real Decreto, en cumplimiento del Título V de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, regular las medidas que permitan prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo, reforzando aquellas de carácter ordinario de las que dispone el sistema educativo y promoviendo otras de carácter extraordinario.

Art. 3. Destinatarios. Las acciones de compensación educativa contempladas en el presente Real Decreto se dirigen, con carácter general, a las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables, específicamente al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas...”.

(RD 299/1996, de 28 de febrero. BOE 12/03/96)

De este modo, las características sociales, familiares, culturales y lingüísticas que comparte todo el alumnado de la muestra y que lo aleja sobremanera del alumnado medio que asiste a la escuela pública aconsejan todo el alumnado del centro sea atendido con medidas de compensación educativa. Pues si bien en estos momentos el alumnado que es atendido por el programa ya ha experimentado dificultades de aprendizaje, derivadas como vemos por aspectos personales más que sociales, no quiere decir que el resto que también se encuentra en una situación de riesgo desde el punto de vista sociofamiliar no la vaya a experimentar en un futuro.

Si entendemos la compensación educativa con un enfoque preventivo y no solo paliativo, y elaboramos propuestas compensadoras como las que se ofrecerán en la última parte del libro, estaremos salvaguardando a este colectivo en situación de riesgo para que no llegue a sufrir situaciones de fracaso escolar en el futuro o, al menos, encuentre más posibilidades de hacer frente a las dificultades en el caso que se le presenten.

10. Discusión

A lo largo de toda la exposición de datos se ha 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 ello, creemos conveniente hacer un cierre de las conclusiones con una discusión de corte más general que adquiere sentido una vez leídas 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. Sí 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 CEIP 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 extraído 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 como de 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> 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> 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 el acceso al empleo, el tipo de los mismos, los ingresos y la diferenciación entre sexos> en relación con los estudios que el Ministerio de Administraciones Públicas hace sobre los indicadores socioeconómicos en el país en diciembre de 2005 sobre las 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- d. Estructura familiar <nuestra muestra presenta un número de miembros familiares e hijos por familia muy superiores a la media nacional y local> 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 los indicadores socio-demográficos básicos en 2006. Este factor es el único que diferencia en parte a las 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 <las 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 de 2005 sobre el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación; 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>, porcentajes que solo algunas escuelas públicas ceutíes y melillenses tienen.
- g. Barrio de residencia <las familias de la muestra no presentan grandes diferencias respecto al resto de las familias españolas en relación al tipo de vivienda, pero sí que difiere sobremanera en la situación de los equipamientos o bienes de consumo colectivo de su entorno y los niveles socioinstructivos de la población de este> 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 las familias españolas, e incluso familias cristianas de la ciudad, y semejante a las familias procedentes de la inmigración actual, así como en referencia a los datos publicados por el INCE en el 2005 sobre los niveles de formación/instrucción alcanzados por las familias españolas.

Pasamos a continuación a abordar el segundo y tercero de los perfiles marcado en los objetivos (el perfil personal y el escolar). En estos perfiles sí 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 resultados y en 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 para el desarrollo de una lengua en alumnado que no la posee como lengua materna se tiene que dar un contacto efectivo con los sujetos que portadores de la misma, 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, p. 333); Huguet (1998) y Vila (2000, 2004c, 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 entender que con las condiciones que se dan en estas escuelas, valga el ejemplo de la estudiada³⁸, 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 ceutíes³⁹ 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 dariyaparlante, se acerquen a las bondades de la inmersión. Esto corrobora lo expuesto por otros autores (Carbonell, 2002c; Vila, 2002, 2004c) sobre las escuelas “negras” en Holanda, “Zonas Educativas 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 solo se incorporan desde la institución escolar, pero sobre la base de haber desarrollado

38. Podríamos incluir a todas esas escuelas que hemos descrito en el estudio del contexto escolar ceutí y que comparten condiciones similares a la del CEIP Federico García Lorca.

39. Así como casi la totalidad de las escuelas públicas españolas.

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 del 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 dariyaparlante en la ciudad, podemos afirmar que la lengua marca sobremanera el recorrido escolar de este alumnado, sobre todo cuando carecen de contacto real con los castellanoparlantes tanto en la escuela (con otros escolares) como en su entorno inmediato. Este problema relacionado con la 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 sobre el sondeo de las áreas: 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 diferencian en muchos casos a la población necesitada de compensación educativa de la población que no “necesita”⁴⁰ 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 el autoconcepto (en todos los tipos, salvo en la adaptación y el autoconcepto social), presenta esta población dariyaparlante respecto a la castellanoparlante, 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

40. 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 socio-familiares, económicas y culturales semejantes que la alejan de lo que se espera de la familia media española que lleva a sus hijos/as a las 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 escuelas al 50% con alumnado castellanoparlante (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 dariyaparlante puede tener no solo respecto al alumnado dariyaparlante que no recibe compensación, sino con relación al propio alumnado castellanoparlante de la ciudad.

En el recorrido escolar de este alumnado se aprecian algunas diferencias respecto al comienzo de la escolaridad con respecto a la media del resto de los españoles que asisten a las 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 unas tasas de incorporación a la Educación Infantil a los 3 años bastante más bajas, pero totalmente explicada con la falta de oferta que en esos años ofrecía el Ministerio de Educación en el CEIP 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 la repetición de curso y al seguimiento familiar solo apreciamos diferencias significativas entre el ANCE y el 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 familias 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 el ANCE y el 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. Los resultados, cuando hablamos de rendimiento del alumnado, suelen aparecer 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 dariyaparlantes; 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 (castellanoparlante) y musulmana (dariyaparlante) en el rendimiento académico en todas las áreas individual y globalmente, probablemente debidas a la incidencia de las bajas puntuaciones relacionadas con el lenguaje, y que el informe 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 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 15 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 Educativo, 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 CEIP 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 desarrollados, 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 sí que nos muestra una circunstancia no puesta de manifiesto hasta ese momento en la investigación sobre el bilingüismo: el contacto con la segunda lengua del alumnado que ingresa en la escuela con una lengua distinta al castellano en actividades formativas en horario extraescolar. Con una actividad extraescolar, secundada por un 80,25% del alumnado que realiza actividades extraescolares, en la que asiste entre cuatro y seis días a la semana, con un horario que oscila entre 8 y 20 horas semanales y que todos los contenidos en todos esos días y durante esa carga horaria son trabajados en una tercera lengua (el árabe culto) o cuarta según se mire, pues estos escolares que pertenecen al programa Brithish Council entran en contacto con el inglés a los 3 años y con el árabe de las clases coránicas allá por los 5 o 6 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 CEIP

Federico García Lorca experimenta 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 dariyaparlantes. Además, es necesario tener en cuenta que como se ha expuesto en el estudio, estas circunstancias no son exclusivas del alumnado del centro estudiado, sino que pueden extenderse a la población dariyaparlante de otros centros. Concluimos este apartado dejando claro que en el estudio del perfil extraescolar se desmontan muchos estereotipos y prejuicios sobre la falsa idea de pensar que lo único que les interesa a estas familias y a sus hijos/as son los aspectos religiosos y el estudio del árabe, confirmado en 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, las familias han manifestado en un 98,3% que estarían interesadas en que sus hijos/as participaran en los mismos aun 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% que estaría dispuesto a participar. Curiosamente a ambos se les 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 (estando a la cabeza el inglés), los refuerzos instrumentales⁴¹ y las áreas artísticas fueron las actividades más seleccionadas.

11. Relevancia de los hallazgos

El estudio analiza una de las piezas fundamentales en el funcionamiento de las escuelas en Ceuta, la compensación de desigualdades. Como se habrá podido ver a lo largo del mismo 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

41. Indicador que reveló otro dato de interés en el ANCE y sus familias respecto al ASC y las suyas, siendo más sensible a las clases de refuerzo el primero y sus familias.

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. La solución no solo radica en la escuela, sino que tiene un marcado fondo político y social, como se podrá apreciar en la última parte de este documento, la dedicada a las implicaciones que se formulan a partir de la investigación.

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 de los técnicos que 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. Aspectos débiles 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 alumnado⁴² 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 dariyaparlantes y el nivel alcanzado en la segunda lengua con pruebas objetivas sobre el 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 educativa de los distintos centros ceutíes permitiese afinar más en la importancia que las cuestiones lingüísticas tienen en la adscripción al pro-

42. 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.

grama, pero esa pretensión era inviable de llevar a cabo por cuestiones⁴³ ajenas a tiempo y esfuerzo.

Del mismo modo decir que ya contamos con un diseño de investigación para analizar la competencia lingüística del alumnado ceutí en general, sea el castellano o no su lengua materna, al finalizar la Educación Primaria, que en los próximos meses intentaremos desarrollar.

Una última cuestión es manifestar que la investigación ha quedado reducida al estudio descriptivo e inferencial.

13. Líneas de investigación 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 presentan a partir del del mismo⁴⁴.

Algunas líneas de trabajo recomendadas para ser trabajadas en un futuro son:

1. Hacer un análisis en 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 (adscrición 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 los 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.

43. En casi la mayoría de los centros el simple hecho de pedir datos relativos a porcentajes de alumnado de cada lengua acarrea muchas dificultades; ni que decir tiene si pretendiésemos contrastarlo con la realización de pruebas con su alumnado.

44. Algunas de ellas, por otro lado, ya iniciadas: programas de actividades extraescolares, convertir el centro en una comunidad de aprendizaje, etc.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 futura 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 como vías de desarrollo sociocomunitario.
6. Por último, iniciar un estudio longitudinal sobre éxito/fracaso escolar de las poblaciones que ingresan en la escuela con una lengua materna 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 castellanoparlantes/no castellanoparlantes”) en el que ha cursado la Educación Infantil y Primaria.

TERCERA PARTE

IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

Iniciamos este apartado con unas palabras que no hace mucho tiempo pronunciaba en una entrevista 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, p. 12)

Esta afirmación resume en sí misma muchas de las implicaciones que se van a aportar. 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 toda la realidad social de Ceuta hasta las propias que afectan al centro estudiado en concreto.

1. Implicaciones 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, p. 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 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 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 esta y la sociedad.

Este proceso aportaría la madurez que necesita la Ciudad Autónoma de Ceuta en la configuración de un proyecto⁴⁵ de ciudad serio y comprometido con todos sus ciudadanos, sin distinciones. Otras ciudades con realidades educativas más complejas, 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 con la realización en Barcelona del I 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

45. 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si se les enseña a hacerlo” (Moncada, 1997, p. 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 como nos indican 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. Un proceso de desarrollo sociocomunitario donde las Administraciones, sus técnicos y la ciudadanía ejerciten una participación democrática y dialógica.

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 partida⁴⁶; 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 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. 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

46. Llevar a cabo las discriminaciones positivas necesarias mientras existan las negativas.

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 acarrear costes.

Invertir en un proyecto de ciudad como el nombrado exige “remover” muchas realidades asentadas socialmente, crear 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 ya se ha indicado varias veces 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?

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 al servicio de todos los ciudadanos de los distintos barrios ceutíes, incidiendo en los más necesitados y favoreciendo el desarrollo sociocomunitario de los entornos. 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 hasta la sensibilización para la participación, programación de actividades socioculturales (promoción artística, desarrollo cultural y social, conferencias, espectáculos y muestras), actividades para la infancia, cursos y talleres, promoción del asociacionismo y la participación ciudadana (facilitando las infraestructuras y equipamientos, asesorando y colaborando con cuantos proyectos se emprendan), prestación de servicios de bibliotecas, de TIC, educación de adultos (alfabetización), etc.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 transcendental en estos tiempos.
- e. Aumentar las tasas de contacto con el castellano.
- f. Acercar a las familias a las bibliotecas que no poseen.

Las infraestructuras escolares pueden convertirse en centros neurálgicos a nivel comunitario; no olvidemos que permanecen infrautilizados en horario de tarde.

2. Implicaciones en el ámbito socioeducativo

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 a partir de las finalidades del mismo desde las que han de articularse 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.

- ***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, a buen seguro, serían muchos 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, en 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 de 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 nacido 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 “pígalión 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 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

La compensación educativa en la educación obligatoria

de fracaso que presentan estas escuelas, significativamente más altos que otras que no sufren estas concentraciones⁴⁷.

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 un alejamiento de colectivos que estamos obligados a entendernos y fortalece corrientes xenófobas, clasistas y racistas en la sociedad ceutí.

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, les imposibilita que puedan llegar a comprenderse, a valorarse y, en definitiva, a crear lazos de unión.

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 dariyaparlante que asiste a centros donde el porcentaje que se escolariza de castellanoparlantes y el propio son más o menos similares, que comparte actividades extraescolares con castellanoparlantes y que no viven en barriadas íntegramente formadas por dariyaparlantes desarrolla unos niveles del castellano más aceptable, experimentando a su vez menos necesidades de compensación educativa. Ejemplo de ello lo apreciamos en los porcentajes de alumnado dariyaparlante de los centros concertados y de algunos centros públicos con relación al mismo escolarizado en centros donde 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 del castellano de un chico/a que asiste a una escuela compuesta por un porcentaje entre el 85 y el 100% de dariyaparlantes y el castellano de otros dariyaparlantes, que se escolarizan en centros con más presencia de alumnado castellanoparlante.

El hecho de reconocer que entre los muchos factores extraescolares, como el nivel sociocultural de las familias, expectativas de profesionales, familiares y del propio alumnado, acceso a un mejor capital cultural en el entorno, etc., no merma el convencimiento que desde esta investigación se tiene sobre las ventajas que para el alumnado que ingresa en la escuela con una lengua materna distinta

47. En este sentido siguen siendo de gran actualidad las recomendaciones que hace una década proponía el Rapport Hussenet dirigido al Ministerio de Educación francés.

al castellano, tiene unas mayores tasas de contacto con el castellano en horario escolar⁴⁸ con sujetos de otras lenguas (agrupamientos de trabajo, recreos...) y los beneficios que esta situación acarrearían para el aprendizaje del castellano.

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 en su sociedad.
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) y Vila (2002a):

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 llevar a cabo una escolarización razonada en base a los dos principios anteriormente citados, 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, tanto las públicas como las concertadas-privadas).

De no ser así, el dinero público seguirá siendo fuente de financiación de situaciones de desigualdad social.

3. 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 establecido conciertos con un centro privado, los centros públicos que se

48. 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.

ubicar 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 un 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 generales por encima de los particulares. Dejando claro que los argumentos esgrimidos por las familias con relación al derecho que tienen 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 solo 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.

- 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 presenta 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 lo 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.

Tras este acto de humildad inicial, sería interesante hacer un esfuerzo para averiguar las verdaderas causas que originan los problemas educativos actuales, evitando poner solo remedio a los síntomas. La escuela ha de retomar una de sus funciones fundamentales, eternamente olvidada, la preventiva. No podemos man-

tener el modelo de intervenir solo 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 solo manejando fuentes bibliográficas. Sería muy interesante que estas escuelas o facultades contasen con los profesionales no universitarios de las enseñanzas obligatorias con experiencia contrastada para que aporten todo ese conocimiento que la práctica educativa cotidiana les aporta, que incorporen currículos más adaptados a las realidades actuales, 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).

Del mismo modo, el modelo de formación permanente está muy ligado a los procesos selectivos para el ingreso en la función docente y al reconocimiento de antigüedad en el cuerpo. Además, debería de servir de un verdadero foro de discusión pedagógica donde el diálogo y la cultura participativa se abrieran camino dentro de un modelo demasiado basado en la transmisión de contenidos teóricos o experiencias de forma acrítica. A este modelo habría que darle un carácter permanente, continuo y obligatorio que evite la situación actual caracterizada por el “voluntarismo” basado en fines personales orientados a los aspectos ya citados, que en muchas ocasiones se encuentran muy lejos de la mejora real del sistema y la búsqueda del enriquecimiento del alumnado. Evidentemente, para ello esta formación se debería de reconocer en los estatutos docentes dentro del horario lectivo y no en el tiempo personal del profesorado. Los sistemas educativos con resultados más óptimos han adoptado modelos donde la formación ocupa, al menos, un 10% del horario laboral del profesional, que después se acumula, en algunos casos, en meses o años sabáticos para formación. Además, es importante que se haga a nivel de claustros, evitando que muchas de las nuevas opciones de trabajo no se puedan llevar a cabo por el desconocimiento de las plantillas al completo, a pesar de que algunos docentes vean con buenos ojos su aplicación.

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.

- Apertura del primer ciclo de Educación Infantil

Está suficientemente contrastado el hecho de que la escolarización temprana contribuye al éxito escolar en las etapas educativas posteriores, además de actuar como factor compensador de desigualdades sociales, por ello resulta imprescindible actuar en esta dirección desde la red pública. En poblaciones como la descrita en las que las condiciones socioculturales, el factor lingüístico,... colocan al alumnado descrito en situación de desigualdad respecto al alumnado medio que asiste a las escuelas públicas españolas, el mejor camino de actuación es 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 características en 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, “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.

- ***Programas de actividades extraescolares como compensadores de 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 las actividades educativas.
- b. Escasas tasas de contacto con el castellano por parte de estos niños/as 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”⁴⁹ 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 campo de trabajo, una posibilidad de reducción de las desigualdades existentes en este alumnado y que lo sitúa 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

49. Los niveles formativos/instructivos de numerosas familias impiden poder ayudar a sus hijos en cuantas actividades desde la escuela se demanden. Esta situación se convierte en una de las mayores fuentes de desigualdad del sistema.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 que esta apertura es fundamental entre los factores psicopedagógicos que impulsan la interrelación centro educativo-comunidad, así como en 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 socioculturalmente 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.

En todas estas situaciones la adecuada coordinación entre las 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 constata una infrautilización de los centros que, por regla general, permanecen vacíos una buena parte del día, solo 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 los/as chicos/as del lugar, por ende, de la comunidad al completo, favoreciendo el desarrollo sociocomunitario de la zona.

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 los 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.

La educación no es labor solo 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 en un proyecto sociocomunitario.

Lo dicho anteriormente no es más que una de las viejas pretensiones de la política y legislación educativa cuando intenta que los centros se integren en el entorno de referencia, entendiendo que es esta, y no otra, la única vía para que se lleve una verdadera y adecuada coordinación interinstitucional, transpasando 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 solo 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 ellos. A su entender todo les viene impuesto; sin embargo, este tipo de iniciativas supone un acercamiento de la actividad educativa. Es el alumnado y su familia los que “deciden” la conveniencia de la existencia de estos programas en su centro, los que “marcan” qué tipo de actividades son las más

La compensación educativa en la educación obligatoria

adecuadas a sus intereses, los que en coordinación con el profesorado deciden su incorporación al programa. Por ello, en este contexto, 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 sociocomunitario 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 poblaciones como la descrita, 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 estos 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, uno de los escenarios más adecuados para trabajar en estas necesidades.

Al ser esta propuesta parte de ese proyecto educativo de ciudad podremos utilizarla en relación con la creación de necesidades comunicativas en castellano. Mientras la red escolar no se redistribuya como elemento que compense esa desigualdad en horario de mañana, puede ser el programa de tarde el que ofrezca posibilidades de compensación de esta carencia de los programas de enseñanza de las segundas lenguas, 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 de otros contextos según los criterios lingüísticos de adscripción descritos en la propuesta formulada por este estudio. 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 las 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 Siglo 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 colectivo.

El campo de las actividades extraescolares se convierte en el escenario ideal para el desarrollo de estos cuatro ejes de aprendizaje.

2.2. Con respecto al CEIP Federico García Lorca

- *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 riesgo⁵⁰ 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 este con la comunidad y las Administraciones.

50. 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 este apenas comparte centro con compañeros cuya lengua materna es el castellano.

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 adecuado para nuestro alumnado y de qué manera 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 cualquier actuación educativa emprendida y a todos los que en ellas participamos, siempre bajo una perspectiva de equipo, donde 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 donde podemos y debemos evitar el enfoque paliativo de un programa de compensación educativa⁵¹. El modelo de intervenir cuando los/as alumnos/as han experimentado dificultades trae asociados riesgos muy significativos, muchas veces la actuación es ineficaz por la escasez de tiempo, situaciones demasiado viciadas, etc. Es por ello que demandemos que en el PEC se opte más

51. 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 currículos; 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 cuestionarnos 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.

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, apreciándose 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. Por ello, nos decantamos 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, 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.

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, donde toda la comunidad educativa ha de colaborar en el diseño de los proyectos desde una participación activa y comprometida. No digamos en la situación de nuestro centro, donde urge que se dé un acercamiento entre los valores que poseen las familias y los propios que se marca la institución, y qué 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 válido 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.

- *Comunidades de aprendizaje*

El proyecto educativo ha de convertir al centro en una comunidad de aprendizaje.

La compensación educativa en la educación obligatoria

Las mejores prácticas educativas del mundo y las actuales teorías sociales demuestran que solo 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, 1994; Habermas, 1987) y educativas (Freire, 1997).

Las comunidades de aprendizaje han demostrado, en el ámbito mundial, que aumenta 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 la 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 solo en la interacción comunicativa las familias, el profesorado, el barrio y la sociedad pueden construir un proyecto 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 concrete 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 las 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 los 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, voluntariados 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 los resultados educativos.

Para ello se buscan fórmulas alternativas a la estructura tradicional que se han 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 la edad y de los grupos tradicionales.

La compensación educativa en la educación obligatoria

La flexibilidad ha de estar garantizada en una comunidad de aprendizaje donde pueda agruparse el alumnado sin necesidad del criterio de la 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. Solo de este modo se desarrollarán los objetivos últimos de la educación y el desarrollo de las 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 lenguaje⁵², 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 solo 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 el éxito como el fracaso del mismo. Este principio básico se aplica a toda la comunidad educativa.

Partimos de la idea de pensar que los alumnos y alumnas tienen más capacidades de las que normalmente utilizan para el aprendizaje escolar y que con el aprendizaje dialógico podrán superar esa situación actual. Si insistimos en los peligros y en las dificultades, estos 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, profesores y profesoras, etc. Su capacidad de ayudar en el aprendizaje de los niños y niñas es tanto mayor cuantas más expectativas se

52. Tan importante en este alumnado, pues en un 91,65% ingresa en la escuela con una lengua materna distinta a la que esta 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 tratársele de manera igualitaria a sus pares cuya lengua materna es el castellano.

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 han de ser evaluados constantemente por todas las personas implicadas.

- *Reajustes de los proyectos curriculares*

Es necesario la revisión y elaboración de los proyectos curriculares ajustados al nuevo alumnado que tenemos en las aulas. Para ello se ha de racionalizar el currículo, determinando claramente los objetivos prioritarios, 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. Todo el proyecto curricular, tanto el de Educación Infantil, como el de Educación Primaria, ha de tener como eje vertebrador el lenguaje.

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.

- *Programas específicos que atiendan áreas básicas 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 muchas 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 transcendentales en el éxito o fracaso escolar del alumnado en general y del alumnado necesitado de compensación educativa en particular.

La compensación educativa en la educación obligatoria

La experiencia en los últimos años en Educación Compensatoria nos demuestra que la atención a poblaciones con desventajas socioculturales ha de 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 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 estas son las decisivas y necesarias después de haber superado el *handicap* existente en cuanto a recursos (Linares, 2002).

Las 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.

Son 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 déficits planteadas.

De este modo, la implantación de un programa específico siempre vendrá determinada por las necesidades específicas de los alumnos/as.

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 las tareas.

Estos programas tienen el denominador común de considerar que la inteligencia, o más bien 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 Intellectual Competencies in Students). Elaboración y aplicación de estrategias para competencias intelectuales en estudiantes.

B. Enfoques de Orientación Heurística

1. Patrones de solución de problemas (Rubinstein, 1980).

La compensación educativa en la educación obligatoria

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 1980 (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 CAEP (Centros de Atención Educativa Preferente), CRIE⁵³ (Centros Rurales de 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 alum-

53. Los CRIE (Centros Rurales de Innovación Educativa) nacieron en el curso 1983-1984, 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 CRIE se ocupan de apoyar, reforzar y complementar la labor educativa de profesores y alumnos de los Centros Rurales Agrupados (CRA). Los CRIE existen porque existe la escuela rural.

nado 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:
 - a. Programas para prevenir y evitar el absentismo escolar, que 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 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/as son muy pequeños; realizar los programas conjuntos aplicados desde la familia, la escuela y el grupo de

La compensación educativa en la educación obligatoria

iguales y elaborar programas comunitarios (acción educativa territorializada en contextos y grupos sociales específicos más que individuales).

B. Programas que afectan a la dimensión curricular

Los principios que afectan a estos programas podríamos resumirlos en:

- a. Currículo común y adaptado a las peculiaridades del alumnado.
- b. Programas que den respuesta a las necesidades específicas, bien de acceso al currículo o curriculares en sentido estricto.

Pueden ser de dos tipos:

1. Generales, incardinado en el conjunto de acciones desarrolladas en el ámbito de la institución escolar (programas de diversificación curricular, programas de garantía social, etc.).
2. 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 (PRO-CREA).
- j. Programa de Crecimiento Personal y Desarrollo de la Autoestima (CRECER).
- k. Programa de Habilidades Sociales (Álvarez Hernández).
- l. Guía —Tutoría y Orientación— (Álvarez Hernández).

- *El lenguaje debe ser el eje pedagógico y organizativo del centro*

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), 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 solo 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 tantos los aspectos procedimentales del lenguaje como los formales sean adquiridos en las mejores condiciones. Esta cuestión es defendida por Huguet (1998) y 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 dariyaparlante 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) demandado por la escuela solo se incorpora 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 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 compensación educativa en la educación obligatoria

A la expuesta falta de necesidades comunicativas en castellano que experimenta este alumnado en horario escolar por la adscripción tan poco afortunada de alumnado 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 CEIP Federico García Lorca realizan parte de sus actividades en la escuela en una tercera lengua (o cuarta, según se mire⁵⁴), 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 donde 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).

La ya explicada imposibilidad de aplicar la hipótesis de interdependencia lingüística tal y como fue formulada por Cummins (1979, 1983) abre una interesante línea de investigación futura sobre el bilingüismo en la ciudad⁵⁵. El alumnado dariyaparlatante 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 suficientes 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 especialmente en el CEIP 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 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

54. 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.

55. Para el autor de esta investigación 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.) y en el extranjero (Canadá, Estados Unidos, etc.) no comparten las particularidades que tiene el bilingüismo en la ciudad, es por ello que sus líneas de investigación futura deben girar sobre esta temática.

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 donde se pierde la inmensa mayoría del profesorado, y a la vez es en ella donde 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 dariyaparlante. 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.

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 castellanoparlante.

2. 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, donde 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 (1987a, 1987b) al comparar monolingües y bilingües de la franja aragonesa, así como las expuestas por Ramírez (1997) al comparar alumnado castellanoparlante y dariyaparlante en la Ciudad Autónoma de Ceuta.

3. La dirección del trabajo del lenguaje en las aulas ha de adoptar las premisas del enfoque comunicativo, tal y como se expuso en el apartado destinado al bilingüismo y la educación bilingüe. De este modo el modelo IRE (iniciación/indagación, respuesta, evaluación) ha de ir quitando el protagonismo al discurso expositivo del profesor (DEP), donde la mayor parte del tiempo recae en la acción del docente destinada a atraer y mantener la atención de su alumnado, a hacerles contestar o callar, a recriminar, a comprobar el grado de comprensión..., siendo el papel comunicativo del alumnado escaso y carente de funcionalidad comunicativa. La didáctica del aprendizaje de las lenguas en la actualidad ofrece muchas metodologías grupales bajo este enfoque, es tarea de los docentes acercarnos a ellas con el interés que el tema merece.

BIBLIOGRAFÍA

- 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 al. (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.
- 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).
- 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.
- Andrade et al. (2000). Rendimiento Académico y Variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceos Municipales de la Comuna de Santiago. UNESCO.
- 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* (pp. 23-37). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- 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).
- Arnau, J. (1992). Educación Bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra e I. Vila, *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*, 158.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Benedito, 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.
- 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.
- Breen, M. P. (1990). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 7-32.
- 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).
- 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* (pp. 85-155). Barcelona: Ed. Mediterrània.
- Carbonell, F. (2002a). Obstáculos y Herramientas para una Educación Obligatoria de Calidad. Monográfico: "Interculturalismo y ciudadanía". *Cuadernos de Pedagogía*, 315.
- Carbonell, F. (2002b). Educación intercultural y calidad. En AA. VV., *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 de Interculturalidad en la Región de Murcia II* (pp. 29-49). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- 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. y Bujanda, M. E. (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid: MEC-D-CIDE.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W. & 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

La compensación educativa en la educación obligatoria

- 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* (pp. 407-435). Ceuta: Instituto de Estudios Ceuties.
- 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 escuelas de padres y madres. Carpeta tres, nº 18: Las actividades extraescolares*. Madrid.
- 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 Printing 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 de 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 CC.OO., CEAPA, CGT, FETE-UGT, MCEP, MRPs y STEs. Madrid.

- Consejo de Europa (1977). *Educación Compensatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- 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 la Educación Compensatoria. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 2, 3.
- De Miguel, M. (1986). Orientación Educativa y Estrategias Compensatorias. *Aula Abierta*, nº 45. Madrid.
- 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- 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.
- Elboj, C., Puigdemíllivol, I., Soler, M. y 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: "Interculturalidad y confianza". *CIDOB d'Afers Internacionals*, 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* (pp. 15-23). Ceuta: Instituto de Estudios Ceuties.
- 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*. Madrid: 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. y 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- 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.
- Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1987). *The Mind's New Science*. New Cork: Basic Books.
- 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 de 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 de 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.
- 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.
- 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- 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*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- IV Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia (2005). Publicación de ponencias y comunicaciones. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- 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.
- 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*. Bellingham: 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* (pp. 37-55). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- 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 de Cultura, Educació i Ciencia. 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* (pp. 333-343). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- 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* (pp. 183-195). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- 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 el Congreso Internacional sobre las Lenguas. Madrid: Expolingua.
- 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.
- MAP (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.
- 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 tiempos 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.
- 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 (coords.), *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.
- 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- MEC (1989). *Plan Provincial: Programa de Educación Compensatoria*. Dirección Provincial de Ceuta. Unidad de Programas Educativos. Curso 1989-1992.
- MEC. *Estadística de la Educación*. Curso escolar 1990-1991 hasta 1999-2000. Dirección Provincial del MEC en Ceuta.
- MEC. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español: Educación Compensatoria*. Desde el curso 1990-1991 hasta 2002-2003. Madrid: Consejo Escolar de Estado.
- MEC (1993). *Plan Provincial: Programa de Educación Compensatoria*. Dirección Provincial de Ceuta. Unidad de Programas Educativos. Curso 1993-1994.
- MEC (1999a). *Indicadores de los sistemas educativos de la OCDE*. Madrid: INCE.
- MEC (1999b). *Estadística de la Educación*. Datos resumen desde el curso escolar 1984-1985. Dirección Provincial del MEC en Ceuta.
- MEC (2000). *Investigaciones orientadas al diagnóstico del Sistema Educativo*. Madrid: INCE.
- MEC (2001). *Parrilla sobre Educación Compensatoria en centros públicos (2001)*. Curso escolar 2001-2002. Dirección Provincial del MEC en Ceuta.
- MEC (2003). 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 del Interior (desde 2000 hasta 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.

- Ministerio del 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).
- 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.
- 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.
- 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*, 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- 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
- 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 n° 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.

- 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 1318/2004, 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.
- 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).
- 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* (pp. 355-365). Burgos: Facultad de Humanidades.
- 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.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- San Román (1992). Pluriculturalidad y marginación. En AA. VV., *Sobre interculturalitat* (p. 186). Girona: Fundació Sergi.
- Sánchez, I. (1980). *Problemas educativos que plantea la Educación Compensatoria. Memoria*. Madrid: Universidad Complutense.
- Sánchez, M. P. y 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.
- 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.
- 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.
- 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*. Zaragoza: 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 e I. Vila, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 145-166). Colección Estudios Sociales, nº 1. Colección la Caixa.
- 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 de El Ejido. El Ejido (Almería), 28 de mayo.
- Vila, I (2004d). *Módulo 2. Asignatura: Bilingüismo y Educación*. Girona: Universidad de Girona.

La compensación educativa en la educación obligatoria

- Villalba, F. y Hernández, M^a T. (2004). La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares. En J. Sánchez e I. Alonso (coords.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 1225-1258). Madrid: SGEL.
- Villar, L. M. (1992). El formador de maestros ante la educación multicultural. En *Educación Multicultural e Intercultural* (pp. 129-152). Granada: Impredisur.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygostky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Weber, E. (2003). ¿Hasta dónde va la confianza?: “Interculturalidad y confianza”. *CIDOB d’Afers Internacionals*, 61-62.
- 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>
- XIV 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).

